

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DAMARIS FABIANE STORCK

AUTORIA, AUTONOMIA E ALGUMAS INTERVENÇÕES: UMA ANÁLISE
INTERCULTURAL DO LIVRO DIDÁTICO “KEEP IN MIND” A PARTIR DAS
CONCEPÇÕES BAKHTINIANAS DE LINGUAGEM

CURITIBA

2011

DAMARIS FABIANE STORCK

AUTORIA, AUTONOMIA E ALGUMAS INTERVENÇÕES: UMA ANÁLISE
INTERCULTURAL DO LIVRO DIDÁTICO “KEEP IN MIND” A PARTIR DAS
CONCEPÇÕES BAKHTINIANAS DE LINGUAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da linha de pesquisa: Cultura, Escola e Ensino, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen

CURITIBA
2011

Agradecimentos

Ao prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen, orientador deste trabalho, por todas as contribuições, auxílio, assistência e pela confiança depositada em mim.

Aos professores e coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, pela disponibilidade em me ouvir e enriquecer este trabalho, mediante seus conhecimentos e anos de pesquisas.

À CAPES que me concedeu a bolsa de estudos.

À querida professora M.a Fahena Porto Horbatiuk, que me auxiliou com a revisão deste trabalho.

Aos meus amados pais, Luiz Carlos e Albani, minha admiração e meu agradecimento eterno, por me conduzirem por este caminho, me proporcionando sempre as mais perfeitas condições de crescimento e desenvolvimento.

À minha Irmã Dr. Danielle, meu maior incentivo, por me enviar o primeiro livro e por estar sempre ao meu lado, mesmo estando tão longe...

Ao meu irmão Junior, que contribuiu (em silêncio), com os meus momentos de concentração e leitura, durante todo o período em que desenvolvi este trabalho.

Ao meu namorado Rafael, por todo o apoio, companheirismo, amor, dedicação e paciência, (< - - >).

Aos amigos do mestrado, às amigas de infância, aos amigos mais distantes e aos que sempre estão presentes. A todos aqueles que de alguma forma me acompanharam durante todo o processo de desenvolvimento deste trabalho.

À minha grande amiga Fer (amizade eterna), por me auxiliar com o exemplar do LD analisado nesta pesquisa.

À amiga Sandra, pelas conversas e pela companhia durante as viagens.

À Angelita, que dividiu comigo o AP durante o primeiro ano de mestrado.

Ao meu anjo e amigo protetor, que me auxilia e me ouve em todos os momentos da minha vida.

“Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (VOLOCHINOV, 2009 p.98-99)

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise intercultural do livro didático de língua inglesa, “Keep in mind”, aprovado pelo PNLD – 2011. Esta análise está centrada especificamente em um objetivo: Identificar no livro didático momentos que evidenciam os processos de deslocamento cultural das autoras durante a elaboração do livro, para então entender suas relações, mediante os critérios avaliativos do PNLD, verificando, principalmente, se podem ser demarcadas no livro didático, a propagação de outras vozes que não são apenas às das autoras. As três categorias de análise utilizadas neste trabalho – duplicação do outro, construções híbridas e exotopia – expressam os movimentos de aproximação das autoras com a cultura escolar e estão baseadas nos trabalhos de Janzen (2005) que produz um diálogo entre Bakhtin e a interculturalidade. Foram analisados e selecionados fragmentos do manual do professor, da assessoria pedagógica e das atividades do livro, por meio dos quais foi possível identificar a demarcação das vozes propagadas nos enunciados produzidos pelas autoras no livro didático. Este estudo constata a elaboração de um livro mediado por um discurso híbrido, proveniente da relação autor X PNLD.

Palavras-chave: autoria; livro didático; deslocamento cultural; PNLD; interculturalidade;

ABSTRACT

This work presents an intercultural analysis of the English textbook “Keep in mind” approved by PNLD-2011. The aim of this work is identify some evidence of the author’s cultural dislocation during the book’s elaboration, to understand the relations between the authorship and the evaluate criterions and to verify if can be demarcated the propagations of the other voices in the book. The categories of analysis used in this paper - duplication of the other, hybrid constructions and exotopy – express the movements of the approximation between authors and school culture and is based in Janzen’s work that produce a dialog between Bakhtin and interculturalism. Was analyzed some fragments of the teacher’s manual, pedagogical support and activities of the book, through these was possible to identify the demarcation of the other voices propagated in the author’s speeches. This study evidence the elaboration of the book mediated by a hybrid speech deriving from the relation of authors X PNLD.

Key-words: authorship; didactic book; cultural dislocation; PNLD; interculturality.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABNT – Associação Brasileira de Normas técnicas.

CNL – Comissão Nacional do Livro Didático.

COLTED – Comissão do Livro técnico e livro didático.

DC – Deslocamento cultural.

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

GLD – Guia do livro didático.

INL – Instituto Nacional do Livro.

IPT – Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo.

LD – Livro didático.

LE – Língua estrangeira.

LEM - Língua estrangeira moderna.

LI – Língua inglesa.

MEC – Ministério da Educação.

MP – Manual do professor.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNLA - Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de jovens e adultos.

PNLD – Programa Nacional do livro didático.

PNLEM – Programa Nacional do livro didático para o Ensino Médio.

PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental.

SEB – Secretaria de Educação Básica

Sumário

Resumo.....	IV
Abstract.....	V
Lista de siglas e abreviações.....	VI
INTRODUÇÃO.....	09
1 CULTURA E LINGUAGEM.....	14
1.1 EDUCAÇÃO E CULTURA ESCOLAR.....	23
1.2 ELEMENTOS PARA COMPREENDER A RELAÇÃO ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E A CULTURA ESCOLAR.....	27
1.3 A POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO.....	28
1.4 O PNL DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	30
1.5 O LIVRO DIDÁTICO COMO UM GÊNERO DISCURSIVO.....	33
2 DIÁLOGOS ENTRE ASPECTOS DE INTERCULTURALIDADE E AS CONCEPÇÕES BAKHTINIANAS DE LINGUAGEM.....	40
2.1 INTERCULTURALIDADE.....	40
2.2 A QUESTÃO DA AUTORIA.....	43
2.3 O AUTOR E O OUTRO.....	44
2.4 DUPLICAÇÃO DO OUTRO.....	47
2.5 CONSTRUÇÕES HÍBRIDAS.....	50
2.6 EXOTOPIA.....	52
2.7 MULTIVOCALIDADE.....	54
3 O LIVRO KEEP IN MIND.....	59
3.1 O AUTOR NO PROCESSO DE DESLOCAMENTO CULTURAL.....	63
3.1.1 Orientações aos professores.....	64
3.1.2 Eixo textual.....	72
3.1.3 Atividades de produção escrita.....	78
3.1.4 Constituição dos volumes e planejamento do LD.....	83
3.1.5 Prática de compreensão escrita.....	88
3.2 ENTRE UM DESLOCAMENTO E ALGUMAS INTERVENÇÕES, A ELABORAÇÃO DE UM LD.....	93
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	105
ANEXO I.....	108
ANEXO II.....	116

INTRODUÇÃO

Atuando como professora de língua inglesa na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, vinha há algum tempo refletindo a respeito das metodologias adequadas para essa faixa etária e, também, sobre outras formas de se pensar o processo de ensino-aprendizagem.

Ao ingressar na linha de Cultura, Escola e Ensino, deparei-me com um vasto campo de pesquisas, no qual procurei direcionar meu projeto. O trabalho com a interculturalidade na disciplina de cultura e linguagem, e as atividades desenvolvidas para essa disciplina, desencadearam algumas reflexões e inquietações que contribuíram para o amadurecimento de outras formas de pensar o processo de ensino.

Além do meu interesse por alguns trabalhos desenvolvidos com livros didáticos, a escolha do livro como objeto de estudo para esta pesquisa, surgiu graças a uma iniciativa do MEC, por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011, de incluir, pela primeira vez, na Educação Fundamental, os livros didáticos de língua estrangeira.

Durante a busca por informações referentes ao PNLD, deparei-me com um processo de seleção das obras inscritas no programa, baseado em uma ficha de avaliação dividida por critérios gerais e específicos, na qual todos os livros didáticos deveriam estar devidamente enquadrados. O que me chamou atenção, nesse sentido, não foram os critérios propriamente ditos, mas a quantidade de coleções inscritas que não foram aprovadas pelo programa. De vinte e seis obras, apenas duas corresponderam aos critérios avaliativos: ***keep in mind***¹; e ***Links – English for teens***².

¹ CHIN, Elizabeth Young e ZAOROB, Maria Lúcia F.A. **keep in mind**. São Paulo: Scipione, 2009.

² MARQUES, Amadeu O. C. C. e SANTOS, Denise M. **Links – english for teens**. São Paulo: Ática, 2009.

Com o objetivo de compreender como os autores produziram os livros, adequando-os às normas do PNLD, fui buscar nos elementos estruturantes da interculturalidade, em diálogo com as concepções bakhtinianas de linguagem, elementos de aproximação das autoras³ com a cultura escolar, para comparar a sua concepção em relação ao outro – por meio de um deslocamento cultural – ao seu discurso, produzido no livro didático.

Em função disso, uma nova possibilidade de trabalhar questões referentes à relação entre “livro didático” e interculturalidade surgiu, tendo como princípio básico a questão da autoria, em meio às exigências impostas pelo PNLD.

Várias pesquisas na área, entre elas as de Coracini (1999); Souza (1999); Freitag (1997); Grigoletto (1999); Bunzen e Rojo (2005), já apontaram estudos centrados nos problemas que envolvem o uso do livro didático em sala de aula, bem como, em questões referentes à autoria.

Assim, propomos nesta pesquisa, uma discussão semelhante e distinta das demais. Semelhante a elas, nosso trabalho tem como objeto de estudo o livro didático, com ênfase em sua elaboração, a partir da visão das autoras em relação aos critérios avaliativos do PNLD. Diferentemente, no entanto, esta análise está calcada nas teorias bakhtiniana de linguagem, em diálogo com a interculturalidade.

Assim, ressaltamos que a análise intercultural, a partir das concepções bakhtinianas de linguagem, aplica-se, neste trabalho, principalmente porque a base orientadora da relação livro e escola é – como procuramos indicar no trabalho – de cunho cultural, mas, também, por considerarmos que as autoras estabelecem um movimento de deslocamento cultural durante a elaboração do livro.

Dessa forma, com o objetivo de compreender como ocorre a aproximação entre as autoras e a cultura escolar, centramos nossa pesquisa nos trabalhos de Janzen (2005), que produz um diálogo entre Bakhtin e a interculturalidade, propondo três categorias que expressam movimentos de aproximação com a outra cultura: duplicação do outro, construções híbridas e exotopia.

³ CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lúcia F.A.;

A partir daí, centramos nosso trabalho, especificamente, em um objetivo:

- Identificar no livro didático momentos que evidenciam os processos de deslocamento cultural das autoras durante a elaboração do livro, para então entender suas relações mediante os critérios avaliativos, verificando, principalmente, se pode ser demarcada no livro didático, a propagação da voz do PNLD, por meio do discurso das autoras.

Partindo do pressuposto de que o livro didático, como um gênero discursivo, propaga um discurso permeado por outras vozes, que vai além do das autoras, nossa preocupação com relação a esse pressuposto centrou-se em uma pergunta, a qual buscamos responder por meio desta pesquisa:

- O discurso das autoras, aplicado na elaboração do livro didático, em função do seu movimento de aproximação com o outro no processo de deslocamento cultural, estaria refletindo uma visão de livro didático baseado na concepção do autor ou apenas das exigências do PNLD?

Um método é uma investigação que segue “um modo ou uma maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa; procedimento racional para o conhecimento seguindo um percurso fixado” (Chauí apud OLIVEIRA, 1998 p.17). Assim, procuramos desenvolver nossa pesquisa, da seguinte maneira:

Primeiramente, analisamos as duas coleções de Língua Inglesa aprovadas pelo PNLD: “*Keep in mind*” e “*Links – English for teens*”. Como ambas possuíam um mesmo padrão, já que correspondiam aos mesmos critérios avaliativos do programa, sentimos a necessidade de encontrar algum critério para que pudéssemos optar pela análise de uma das duas coleções. Fizemos então um levantamento informal, de algumas escolas das cidades de Porto União - SC e União da Vitória – PR, e optamos por analisar a coleção que foi escolhida pela maioria das escolas desse grupo: *Keep in mind*.

Como esta análise está centrada apenas no manual do professor, no qual o autor estabelece um diálogo direto com o docente, poderíamos ter escolhido qualquer um dos volumes, tendo em vista que todos possuem orientações e são

constituídos pelo mesmo conteúdo na assessoria pedagógica. No entanto, optamos por analisar o volume destinado ao trabalho com alunos do 6º ano, justamente por tratar-se do primeiro volume da coleção, que, assim como o livro didático, no que diz respeito ao ensino de Língua Inglesa, terá seu primeiro momento na escola.

Assim, estruturamos nosso trabalho da seguinte maneira:

No capítulo I, buscamos nas teorias bakhtinianas de linguagem os argumentos necessários para aprofundarmos as relações entre cultura e linguagem. Aproveitamos o gancho inicial para ampliar outras questões referentes ao universo epistemológico do Círculo de Bakhtin.

Nesse mesmo capítulo, apresentamos também alguns pontos de aproximação entre cultura e escola e acrescentamos a essas discussões algumas questões referentes às implicações culturais do currículo escolar.

Em seguida apontamos os elementos necessários para compreendermos o livro didático como um elemento da cultura escolar. Apresentamos um percurso que parte de um breve histórico do livro didático no Brasil – o qual nos ajuda a compreender o contexto, a inserção e a evolução de suas leis ao longo dos anos – até chegar às políticas atuais, bem como o PNLD e sua forma de execução, articulando discussões referentes à sua influência na elaboração dos livros.

Ainda neste capítulo, apontamos o livro didático como um gênero discursivo. Utilizamos as teorias bakhtinianas de linguagem, pois, acreditamos que por meio do discurso das autoras podem ser demarcadas a propagação de outras vozes.

No capítulo II, buscamos realizar alguns diálogos entre os aspectos de interculturalidade e as concepções bakhtinianas de linguagem (linguístico – literária).

Apontamos aspectos referentes à questão da autoria, dando ênfase à relação autor e livro didático. A partir dessas discussões fazemos a exposição das categorias que expressam o movimento de aproximação com o outro, com base nos trabalhos de Janzen (2005), e a partir do universo epistemológico bakhtiniano: duplicação do outro, construções híbridas e exotopia. Neste mesmo capítulo, apresentamos uma análise de deslocamento cultural em um contexto exterior a esta

pesquisa, pois acreditamos que tal exemplo servirá para demonstrar, de maneira mais sucinta, a passagem pelas três categorias que pretendemos observar no livro didático.

O capítulo III, no qual apresentamos nossa análise, está dividido da seguinte maneira: primeiramente fazemos uma descrição do livro didático, da divisão de cada unidade e de todas as seções que compõem a assessoria pedagógica.

Iniciamos então a análise do deslocamento cultural em cinco diferentes categorias do livro: nas orientações aos professores; no eixo textual que sustenta a obra; no planejamento das atividades de produção escrita; na constituição dos volumes e planejamento do livro didático; e, na prática de compreensão escrita. São apresentadas, em cada uma delas, as três fases do deslocamento cultural das autoras durante a elaboração do livro.

Em seguida, apresentamos uma síntese de cada categoria, apontando o que foi concluído a partir desse movimento cultural, isto é, os momentos em que foram demarcadas as vozes do PNLD e das autoras.

Por fim, fazemos nossas considerações finais referentes à análise, apontando os resultados concluídos a partir desta pesquisa.

1 CULTURA E LINGUAGEM

Buscar uma definição para o conceito de cultura é um tanto complexo e difícil. Tal atividade nos faz deparar com um abrangente número de conceitos ao qual esse termo pode estar vinculado. Segundo Eagleton (2005), Cultura pode ser considerada uma das duas ou três palavras mais complexas de nossa língua. Em seu livro, *A ideia de Cultura*, o autor faz uma abordagem sobre o tema, apresentando-nos suas mais diversas versões.

“A raiz latina da palavra ‘cultura’ é *colere* o que pode significar qualquer coisa, desde cultivar e habitar, a adorar e proteger” (EAGLETON, 2005, p. 10). Para esse autor o conceito de cultura é no sentido etimológico da palavra, derivado do de natureza. Assim, um de seus significados, entre outros, é o de lavoura ou cultivo agrícola. “Nossa palavra para a mais nobre das atividades humanas, assim, é derivada de trabalho e agricultura, colheita e cultivo.” (EAGLETON, 2005, p.9 – 10)

Segundo Eagleton, cultura era considerada no início um processo material, e só passou a conceituar questões referentes ao espírito depois de um certo tempo. “A palavra, assim, mapeia em seu desdobramento semântico a mudança histórica da própria humanidade da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavrar o solo a divisão do átomo.” (EAGLETON, 2005, p.10)

Concordamos com o autor, quando diz que a sociedade é parte fundamental na construção da identidade cultural do sujeito. Para ele, a cultura é tudo aquilo que não é geneticamente transmissível.

A cultura pode ser aproximadamente resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico. Ela é “aquele todo complexo”... que inclui conhecimento, crença arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo ser humano como um membro da sociedade. (EAGLETON, 2005, p.54-55)

Segundo Eagleton (2005), nós não seríamos capazes de sobreviver no mundo, se não fôssemos dotados de uma cultura. Nós não somos constituídos apenas de necessidades materiais, pois a cultura faz parte de tudo aquilo que nos torna capazes de agir, pensar, e viver em coletividade. A cultura pode ser comparada à consciência, que não é estável. Os indivíduos de uma mesma sociedade vivem interligados por laços culturais, os quais os constituem como membros de uma sociedade em comum. “A cultura não é unicamente aquilo que vivemos. Ela também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos.” (EAGLETON, 2005, p.184)

A cultura organiza nossos valores, nossas atividades e orienta nossa visão de mundo. Os indivíduos, por sua vez, são constituídos por meio das interações sociais que ocorrem pela linguagem. Cultura e linguagem são determinantes para a nossa constituição. Sociedades, grupos e identidades culturais são formadas a partir dessa relação. Nossas ações são, portanto, o reflexo dos valores culturais, das marcas culturais que nos orientam.

Dessa forma, podemos dizer que o conceito de cultura em Eagleton aproxima-se e pode ser associado à cultura nas concepções bakhtinianas de linguagem, que consideram a língua como uma constituição do sujeito.

Segundo Faraco (2009), é por meio da identificação do ideológico como semiótico que o Círculo de Bakhtin⁴ fundamenta a construção de uma teoria materialista para o estudo dos processos e produtos da cultura imaterial, uma filosofia da cultura.

Sabemos que ideologia é uma palavra que carrega diversas significações sociais. Ela pode ser compreendida como: um conjunto de ideias, crenças, valores, conceitos e comportamentos que orientam as ações dos indivíduos em uma sociedade.

⁴ Grupo de intelectuais, cientistas e artistas, que se reuniam por volta das décadas de 1920 e 1930, para dialogar sobre diversos temas, mas principalmente sobre questões referentes à linguagem. Fizeram parte do Círculo, Mikhail Bakhtin (1895 - 1975), Valentin Volochinov (1894-1938) e Pavel Medvedev (- - 1938), que podem ser considerados os principais intelectuais integrantes do Círculo.

Entretanto, para o Círculo de Bakhtin, ideologia é compreendida como “visão de mundo”, que designa, segundo Faraco, “o universo dos produtos do “espírito” humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura imaterial ou produção social” (2009, p.46).

Convém destacar que a ideologia é o elemento fundamental da cultura, é por meio da ideologia que estabelecemos um vínculo com a coletividade, criando identidades e estabelecendo valores.

Em seu livro, *Marxismo e filosofia da linguagem*⁵, Volochinov introduz a ideologia nos estudos da linguagem. É por meio do signo⁶ que ele elabora o conceito de ideologia em seu campo teórico. “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico possui um signo. Sem signos, não existe ideologia”. (VOLOCHINOV, 2004, p.31).

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material desta realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. (VOLOCHINOV, 1997, p.33)

Ao fazer críticas ao objetivismo abstrato⁷ e ao subjetivismo idealista⁸, (correntes linguísticas que, segundo Volochinov, desconsideravam o dialogismo e a natureza sócio-histórica e ideológica da linguagem), Volochinov destaca o caráter social e a natureza evolutiva da língua. Para ele a língua não deve ser vista como

⁵ É importante destacar que, entre algumas das principais obras do Círculo, estão aquelas contestadas quanto à questão da autoria: *Freudismo, Marxismo e filosofia da linguagem* e *o Método formal nos estudos literários*. Entretanto, neste trabalho, serão utilizados os critérios de autoria, que respeitam as edições originais, com base no livro de Faraco “*Linguagem e diálogo: as ideias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*”

⁶ Vale destacar que o conceito de signo nas teorias bakhtinianas contrapõe-se ao conceito de signo de Saussure. Para Saussure, a língua é um sistema de normas imutáveis, e diferencia aquilo que é social do que é individual. Nesta concepção, não existe distinção entre língua e fala.

⁷ Teve como representante Ferdinand Saussure (1857 – 1913). Para ele, a língua é um sistema abstrato de formas linguísticas, em que a função da linguagem é apenas um instrumento de comunicação.

⁸ Corrente linguística representada por Wilhelm Humboldt (1767 – 1835), que considerava a linguagem apenas como uma expressão do pensamento. Tendo o monológico como parte da realidade lingüística, onde o que realmente constituía a lingüística como um todo era o “Eu”, isto é, o ato da fala individual.

um sistema de normas, mas como parte fundamental na interação e na comunicação. “A consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como um sistema de formas normativas. Tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem determinados” (VOLOCHINOV, 1997, p. 92)

Nas teorias bakhtinianas, o que estabelece um signo é a sua forma ideológica.

Para Volochinov, a criação ideológica fundamenta-se na semiótica (no universo dos signos), “Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo” (VOLOCHINOV, 1997, p.31) e nos mostra, por meio desses três elementos, que tudo que é parte da realidade material, pode ser transformado em signo, e constituído de valores inserido em um determinado contexto histórico-social. Os signos moldam a consciência humana individual, os signos refletem e refratam o mundo.

Os signos podem apontar para uma realidade que lhes é externa (para a materialidade do mundo), mas o fazemos sempre de modo refratado. E refratar significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos - na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo. (FARACO, 2009, p. 50-51)

Nas teorias bakhtinianas, a ideologia é definida como um conjunto de ideias, pensamentos, doutrinas, e visões de mundo, ou seja, ela comporta as diversas esferas ideológicas na produção intelectual humana, como a arte, a religião, a moral, a filosofia, entre outras. E a linguagem, sendo um produto desses padrões ideológicos, é um dos meios pelo qual o homem expressa sua *weltanschauung*.

Para o Círculo de Bakhtin, a linguagem é constituída nas relações sociais, e deve ser entendida como um fenômeno social de interação verbal, pois seus processos são sócio-históricos e, portanto, não devem ser estudados fora do seu

contexto. Sendo assim, o Círculo tem a linguagem verbal como atividade e não como um sistema formal.

Reconhecemos então a linguagem como associada à cultura. Trata-se de uma relação extremamente íntima. Da mesma forma como a língua é uma construção histórica e cultural, a cultura de uma sociedade é também historicamente constituída, trata-se de uma relação direta, em que a cultura e a linguagem estão interligadas e, portanto, são indissociáveis, que interagem e relacionam-se, uma com a outra, de modo que, para compreendê-las em conjunto, é necessário compreender uma língua, uma sociedade e, portanto, suas ideologias.

Vale destacar que a concepção bakhtiniana de linguagem que percebemos então como associada à cultura, vai nos auxiliar também em outras questões relevantes nesta pesquisa. Por esse motivo, cabe-nos realizar um esclarecimento maior, referente não apenas à relação cultura e linguagem, mas também na ampliação da discussão que envolve outros aspectos relevantes do pensamento central do universo epistemológico bakhtiniano.

Para Bakhtin, nós nos constituímos à medida que nos relacionamos com os outros. Uma das principais questões decorrentes em sua teoria, trata-se da linguagem como o fruto da interação entre os sujeitos falantes, em que o locutor é um sujeito histórico e ideológico e sua formação ocorre devido à presença do outro.

A interação verbal concretiza-se por meio de enunciados. O enunciado é o elemento principal que compõe, como um todo, a comunicação discursiva. Toda a atividade humana estabelece uma relação com a utilização da língua por meio dos enunciados. “...qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, sempre ideológico – para eles, não existe enunciado não ideológico.” (FARACO, 2009, p.47) Todo enunciado ocorre em uma determinada esfera da atividade humana⁹, e sempre reproduz uma posição avaliativa.

⁹ Cabe destacar que as questões referentes aos gêneros discursivos serão aprofundadas posteriormente.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p.261)

Entretanto o foco de interesse do Círculo gira em torno das relações dialógicas que se estabelecem nessas esferas de atividades.

O dialogismo¹⁰, pode-se dizer, é o conceito unificador da obra de Bakhtin. Para ele, todo enunciado é dialógico, pois estabelece relações de sentido entre dois enunciados. Segundo Faraco (2009 p.59), Bakhtin fala da dialogicidade apontando-a em três diferentes dimensões:

- ***“Todo dizer não pode deixar de se orientar para o já dito”***. Isso quer dizer que todos os enunciados são réplicas de uma memória discursiva, ou seja, nenhum enunciado se constitui do nada.

Para Bakhtin, todos os enunciados são dialógicos, toda palavra é sempre também a palavra do outro, e essa relação não fica restrita apenas ao diálogo face a face, mas em todo e qualquer processo de comunicação.

O enunciado caracteriza-se, também, pela alternância de atos de fala, em que existe uma relação dialógica entre os sujeitos. Dessa forma, nós só obtemos uma compreensão com relação à enunciação, porque a colocamos no movimento dialógico dos enunciados, perante os nossos próprios dizeres e em relação ao dizeres do outro.

É importante destacar que apenas os enunciados (unidades reais da comunicação) é que são dialógicos. Já as unidades da língua em si (os sons, palavras e orações) que não são dirigidas a um interlocutor, não fazem parte dessa

¹⁰ Algumas questões abordadas neste capítulo, principalmente o plurilinguismo/ heteroglossia, serão aprofundadas posteriormente nas reflexões que faremos a respeito de alguns aspectos de interculturalidade.

concepção dialógica. Entretanto toda palavra isolada pode também se tornar um enunciado.

Segundo Faraco (2009), para que existam relações dialógicas, é necessário que qualquer material linguístico ou semiótico entre na esfera do discurso, e seja transformado em um enunciado, e que “tenha fixado a posição de um sujeito social”

As relações dialógicas são, portanto, relações entre índices sociais de valor – que, constituem no conceitual do Círculo de Bakhtin parte inerente de todo enunciado, entendido não mais como unidade da língua, mas como unidade da interação social; não como complexo de relações de palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas. (FARACO, 2009, p.66)

Segundo a perspectiva bakhtiniana, a linguagem é percebida a partir dessa concepção, em que o discurso se constrói a partir de um outro discurso, de uma outra pessoa, pois, para Bakhtin, nenhum indivíduo é constituído apenas de uma só voz social, mas sempre de muitas outras vozes de discursos citados. Dessa forma, todo discurso é sempre reproduzido, “embora nem sempre percebidos como tal, já que são tantas as vozes incorporadas que muitas delas são ativas em nós sem que percebamos sua alteridade”. (FARACO, 2009, p.85)

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. /.../ A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (VOLOCHINOV, 2004, p.113).

- **“Todo dizer é orientado para a resposta”.** Mediante um enunciado, permitimos que seja estabelecida uma relação entre o ouvinte e o falante, numa compreensão lógica, em que o interlocutor produz uma atitude responsiva, podendo assim concordar, discordar, discutir, argumentar etc. Todo enunciado possui um acabamento que permite ao interlocutor uma resposta.

Dessa forma, pode-se dizer que todo enunciado espera sempre uma resposta, uma réplica¹¹. Em todo enunciado há sempre a presença de, ao menos, duas vozes.

Segundo Bakhtin, todo enunciado tem um princípio e um fim absoluto, isto é, antes do seu início há sempre a presença de outros enunciados, de outras pessoas, e, ao terminamos, damos espaço à palavra do outro, à sua compreensão ativamente responsiva, ou até mesmo a uma ação responsiva silenciosa, baseada na compreensão do enunciado, estabelecendo, assim, a alternância dos sujeitos no discurso.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é da natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2003, p.271)

• ***Todo dizer é internamente dialogizado.*** Todo discurso é constituído de múltiplas vozes e por isso é heterogêneo. Entretanto essas vozes sociais nem sempre são perceptíveis na cadeia discursiva. Assim, podemos dizer que a heterogeneidade da língua existe de maneira constitutiva, quando a voz do outro não aparece no discurso. E de maneira mostrada¹², quando as vozes se fazem presentes, constituídas naquilo que Bakhtin denomina como memória discursiva. “...estão na nossa memória discursiva como palavras de outrem e como tais são bivocalizadas em nossos enunciados...expressam em um só tempo a palavra do outro e a perspectiva com que a tomamos” (FARACO, 2009, p.86)

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. (BAKHTIN, 2003, p. 314)

¹¹ A alternância dos sujeitos no discurso; “Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva. (BAKHTIN, 2003, p.275)

¹² Discurso reportado.

Se pensarmos no aprendizado de uma língua estrangeira, compreendemos segundo Voloshinov, que a língua fora do seu contexto social (e consequentemente de todo o seu sentido ideológico e cultural) torna-se uma língua morta-escrita-estrangeira.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos, ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra esta sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes a vida (VOLOCHINOV, 1997, p.95)

“A compreensão do enunciado concreto dá-se, segundo o autor, pela junção da parte verbalizada e a parte presumida (extraverbal)” (JANZEN, 1998, p.5). Isso quer dizer que, para realizarmos uma compreensão lógica sobre o sentido de uma conversação, necessitamos também do conhecimento específico, do contexto pragmático envolto nessa relação. Sendo assim, entende-se que, para compreender um enunciado, necessitamos não apenas da parte verbal, mas também do contexto histórico, e do extraverbal.

Segundo Bakhtin, os enunciados são organizados de acordo com o meio social em que o indivíduo está inserido. Há sempre uma relação entre a utilização da linguagem e a atividade humana. Portanto, tudo o que é dito está sempre relacionado à atividade em que o indivíduo está envolvido.. “...cada enunciado particular é individual, mas cada campo da utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso¹³” (BAKHTIN, 2003, p.262)

Assim, o uso social da língua, que proporciona uma multiplicidade de vozes, envolve particularidades de uma cultura, de uma sociedade. A língua, por sua vez, envolve todo esse processo de interação, sendo então indissociável de cultura.

¹³ Assunto que será abordado posteriormente.

1.1 EDUCAÇÃO E CULTURA ESCOLAR

Assim como cultura e linguagem, educação e cultura são, também, conceitos indissociáveis que estabelecem relações íntimas e interdependentes. “Palavra-chave, palavra-guia, palavra-intersecção do vocabulário da educação, esse termo cultura é também um dos mais equívocos e mais enganadores” (FORQUIN, 1993, p.11)

A esse respeito, determinamos aqui o que, para esse autor, deve ser entendido como “cultura”, no sentido da transmissão cultural da educação:

Um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituição, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo. (FORQUIN, 1993, p.12)

Segundo Forquin (1993), é necessário reconhecer que toda educação, seja escolar, seja de formação do indivíduo, implica sempre aquisição ou transmissão de alguma coisa. “...toda educação, e, em particular, toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações.” (FORQUIN, 1993, p. 14)

No entanto não se pode dizer da educação que ela seja, em sua totalidade, uma transmissão de cultura. Para o autor “ela transmite, no máximo, algo da cultura, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade” (p.13) Ensinar é, portanto, colocar os indivíduos em contato com tais elementos.

É necessário reconhecer, entretanto, que a cultura não pode ser vista, nas palavras de Forquin, como um “tecido uniforme e imutável”, isto é, ela não se impõe de uma mesma forma para todos os indivíduos na sociedade, porque, dentro de um mesmo espaço restrito de sala de aula, as diversidades culturais e até mesmo

sociais fundem-se em vários níveis. Sendo assim, somos levados a pensar a respeito do que realmente deve ser entendido culturalmente como essencial para o ensino-aprendizagem no sistema educativo.

Forquin, ao tratar dos problemas que envolvem a escola e os saberes escolares, faz um levantamento sugerindo o que deve ser ensinado na escola e o que deve ser trabalhado no currículo escolar. Para esse autor, há uma relação complexa entre escola e cultura:

A cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. (FORQUIN, 1993, p.14)

Para ele o currículo escolar é fundamental, quando se trata de cultura escolar, pois permeia as bases para o planejamento e para o processo de ensino-aprendizagem, orientando e direcionando os trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula.

Entre vários aspectos pelos quais o termo “currículo escolar” pode ser compreendido, apresentaremos, aqui, alguns conceitos específicos indicados por Forquin (1993):

No vocabulário anglo-saxão, trata-se, pois, de “um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal.” (p.24) No entanto, para esse autor, tal conceito designa mais um percurso cumprido por alguém do que um percurso prescrito “um conjunto de programas de aprendizagem organizados em cursos” (p.24)

Outra definição conceitua o currículo a partir da idéia de organização do contexto escolar, essa definição pode ser associada aos anos 60, equivalente à

tradução do *Oxford English Dictionary* que define o currículo como “*a regular course of study, as at a school or university*”.

Para Kerr (1968), currículo significa “toda aprendizagem organizada ou conduzida pela escola, que se efetua no contexto de um grupo ou de maneira individual, no interior ou no exterior da escola” (apud Forquin, 1993, p.23)

É importante destacar que, quando falamos na relação ensino-aprendizagem, estamos apoiados no sociointeracionismo de Vygotsky, que concebe a aprendizagem como parte de um processo de interação social, no qual o meio e a relação com o outro, por meio da linguagem, estabelece o desenvolvimento sociocognitivo. Assim, podemos dizer que tanto para Bakhtin quanto para Vygotsky, a palavra é fundamental na constituição do sujeito, o conhecimento se forma a partir das relações com o outro, mediante atividades e por meio da linguagem. Dessa forma, pode-se dizer que a ação e o discurso do professor influenciam no modo como se forma a elaboração e a apropriação do conhecimento.

A escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta ‘**cultura da escola**’¹⁴ (no sentido em que se pode falar em ‘cultura da oficina’ ou da ‘cultura da prisão’) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por ‘**cultura escolar**’, que se pode definir como um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p.167).

O currículo, então, indiferentemente da maneira como é concebido a partir de seu campo conceitual, deve integrar os valores subjacentes ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a escola assume um importante papel de socialização e de representação da cultura. Como uma instituição cultural, pode-se dizer que a escola,

¹⁴ Grifo nosso.

integrada às ideologias propostas na constituição de seu currículo escolar, estabelece assim um processo contínuo de desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Há, no entanto, vários fatores que contribuem para que esse processo se efetive sob a forma de apreciação e de construção do conhecimento.

O livro didático¹⁵, pode-se dizer, faz parte desse processo, e, por vezes, é o principal instrumento de ensino em sala de aula. Há, no entanto, uma série de definições que o conceituam sob diferentes perspectivas. Ele pode ser entendido como: uma mercadoria (Apple, 1986); um suporte para o trabalho em sala de aula (MEC, 2001); um tradutor de propostas curriculares (Johnsen, 1986); uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar (Forquin, 1993), entre outros;

Tais concepções explicitam diferentes formas de compreendê-lo como objeto de estudo, mas todas elas correspondem, sob variadas perspectivas, à equivalência de seus propósitos, como um livro destinado ao ensino-aprendizagem dos saberes escolares.

Para Forquin (1993), a educação escolar não fica limitada apenas a uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num determinado momento. Ela deve estar integrada a um trabalho de reorganização e reestruturação ou de transposição didática. “Tal é o papel, por exemplo, dos manuais e de todos os materiais didáticos, mas também o dos exercícios escolares, das lições, dos deveres, dos controles periódicos, dos sistemas de recompensas e sanções propriamente escolares.” (FORQUIN, 1993, p. 17)

Mas quem determina as implicações dos conteúdos no LD? Que valores são considerados e o que se espera da produção desse material?

A partir dessas considerações, apresentaremos agora alguns aspectos referentes ao LD, como um elemento da cultura escolar.

¹⁵ Doravante LD.

1.2 ELEMENTOS PARA COMPREENDER A RELAÇÃO ENTRE O LD E A CULTURA ESCOLAR

Segundo Bunzen e Rojo (2005), durante alguns séculos, o ensino de língua materna nas escolas era feito por meio de cartilhas e livros de leitura, nas séries iniciais, e por meio de antologias (seletas, florilégios), gramáticas e manuais de retórica e poética, para as séries mais avançadas.

Esses recursos didáticos permaneceram no âmbito escolar, ao longo dos anos, e só sofreram alterações significativas a partir dos anos 50 e 60, quando as escolas deixaram de utilizar separadamente uma gramática e uma coletânea de textos, e os conteúdos gramaticais e os textos literários passaram a conviver em um só gênero. (BUNZEN; ROJO, 2005, p.76)

Nesse mesmo período, a escrita das seletas, antologias e gramáticas que eram provenientes da autoria de estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, entre eles médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais, passa por uma mudança significativa transformando também o perfil dos autores: “os livros passam a ser produzidos por professores licenciados.” (BUNZEN; ROJO, 2005 p.79)

Mais do que simples transcrições de trechos seletos, os compêndios passaram a apresentar orientações, exercícios, atividades, resumos, esquemas etc., adotam novas disposições gráficas e passam a incluir uma parcela significativamente maior de autores contemporâneos do que aquela que se observava nas antigas séries didáticas (PFROMM et al., 1974, p.203, apud BUNZEN; ROJO, 2005, p.79)

Diante dessa reconfiguração nos LDs, os autores e editores passam a agir como “atores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados.” (BUNZEN; ROJO, 2005, p.80)

Mas antes de nos aprofundarmos no aspecto referente à questão da autoria, faremos uma breve apresentação do histórico das leis e das medidas governamentais que fizeram a história do LD no Brasil.

1.3 A POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO

De acordo com Freitag (1997), a história da “política” do LD resume-se a uma série de leis, decretos, e medidas governamentais, que surgiram ao longo de 70 anos, aproximadamente.

O primeiro órgão criado pelo Estado, em 1929, foi o INL (Instituto Nacional do Livro), que contribuiu, de forma significativa, para a legitimação do LD, e, consequentemente, para a sua produção no Brasil.

Em 1938, surge a CNLD (Comissão Nacional do Livro Didático), que, pela primeira vez, passou a estabelecer uma política de controle de produção e circulação do LD no Brasil. “Cabia a essa comissão examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para tradução e sugerir abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros ainda não existentes no país” (FREITAG, 1997, p.13). Nesse mesmo ano, o termo “livro didático” passou a ser definido da seguinte maneira:

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares (...) livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (FREITAG, 1997, p.12-13 apud OLIVEIRA et al., 1980, p.13)

A legislação de 1.006/38 passa a ser consolidada pelo Estado, em 1945. Nesse momento, o Estado definia as condições de produção, importação e utilização do LD.

O Colted (Comissão do livro técnico e livro didático) surge a partir de 1966, mediante um acordo do MEC com a USAID (agência norte-americana para o desenvolvimento Internacional), com o objetivo de coordenar a produção, edição e distribuição do LD. “O que os funcionários e assessores do MEC descreviam como ajuda da USAID era denunciado por críticos da educação brasileira como um controle americano do mercado livreiro, especialmente do mercado do livro didático”. (FREITAG, 1997 p.14 apud FREITAG et al. 1975, p.118)

Ao MEC e ao SNEL¹⁶ caberiam apenas responsabilidades de execução, mas aos órgãos técnicos da USAID todo o controle, desde os detalhes técnicos da fabricação do livro até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não brasileiros, vale dizer americanos. (ROMANELLI, 1978 p. 213 apud FREITAG, 1997, p. 15)

Com os recursos do INL, no ano de 1970, o MEC programa o processo de co-edição dos livros com editoras do Brasil.

O PLIDEF (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental) surge em 1971, com a extinção da COLTED. Nesse momento, o INL passou a assumir as atribuições designadas à COLTED, encerrando, então, o convênio MEC-USAID. A extinção do INL ocorre cinco anos mais tarde, quando a FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar) passa a ser responsável pelo programa do LD, provindo recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

Mais tarde, a FENAME é substituída pela FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), que passa a incorporar a PLIDEF, no ano de 1983. Com a FAE, novas propostas são introduzidas ao programa, como a inclusão das demais séries do Ensino Fundamental e a participação dos professores na escolha do LD.

¹⁶ Sindicato Nacional de Editores de Livros.

Em 1985, um novo decreto extingue o PLIDEF, dando lugar ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Os livros passaram a ser reutilizáveis, isto é, houve um cuidado maior com a produção desses materiais, de modo que pudessem obter uma durabilidade maior, desconsiderando, o até então, livro descartável.

1.4 O PNLD DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O PNLD é uma política do Ministério da Educação, que tem como objetivo a compra e a distribuição de LDs gratuitos para todos os alunos do Ensino Fundamental das escolas da rede pública do Brasil. De acordo com as informações do programa¹⁷, o governo federal possui três planos de distribuição de LDs: o PNLD (para o Ensino Fundamental), o PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio), e o PNLA (Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos).

A atual forma de execução do PNLD ocorre da seguinte maneira:

Primeiramente são realizadas as inscrições dos LDs no sítio do FNDE, na Internet. Em seguida, o Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT) realiza uma tiragem dos materiais inscritos, para verificar se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital. Depois de serem encaminhados à SEB (Secretaria de Educação Básica), os livros são analisados por equipes de profissionais que desenvolvem as resenhas dos livros aprovados, e que então passam a compor o guia de livros didáticos¹⁸. Esses guias ficam disponíveis no site da FNDE e também são enviados às escolas.

Professores e diretores analisam e escolhem o livro que será adotado pela escola. O pedido para a escolha dos livros pode ser feito pela Internet ou por um

¹⁷ Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>, em 13/07/2010.

¹⁸ Doravante GLD.

formulário enviado pelo correio. Em seguida, o FNDE realiza a negociação com as editoras, informando dados quantitativos e localidades para a entrega dos materiais. O ITP é o responsável pela análise dos LD (características físicas), de acordo com a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Os LDs podem ser utilizados por três anos consecutivos no processo de reutilização do material (exceto as cartilhas de alfabetização e os livros de 1ª série).

O PNLD já está em execução há vinte anos, no entanto, o componente curricular de língua estrangeira moderna (LEM), de Inglês e Espanhol, pela primeira vez, passou a fazer parte do programa, e chegará às escolas a partir de 2011.

Trata-se, portanto, de um momento importante na história do ensino de LEM nas escolas públicas brasileiras, que reflete um reconhecimento do papel que esse componente curricular tem na formação dos estudantes... em suma, a universalização da distribuição dos livros de espanhol e inglês significa um avanço na qualidade do ensino público brasileiro. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, PNLD:2011, 2010, p.9)

O PNLD de LEM ocorre da mesma forma como para as demais disciplinas. Nessa primeira edição, vinte e quatro coleções inscritas participaram do processo de avaliação pedagógica.

A avaliação das coleções de Espanhol e de Inglês, seguiu também, critérios eliminatórios específicos da área de LEM do PNLD 2011, que tiveram por base as pesquisas que vem sendo desenvolvidas nas áreas de educação e ensino aprendizagem de línguas estrangeiras.(GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, PNLD:2011, 2010, p.12)

Todas as coleções inscritas foram avaliadas pelos critérios previstos em edital. Como base para a avaliação¹⁹ geral e específica do material, o MEC-PNLD sugere que os LDs selecionados correspondam a todas as perguntas que

¹⁹ Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua estrangeira moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

constituem uma ficha de avaliação²⁰, dividida em: critérios gerais e critérios específicos.

Como critérios gerais o GLD destaca:

A avaliação das coleções didáticas de Espanhol e de Inglês seguiu critérios eliminatórios comuns a todas as áreas do PNLD 2011, constantes do Edital. Exigiu-se que as coleções respeitassem a legislação, as diretrizes e as normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental. Foi indispensável, também, que elas observassem os princípios éticos necessários à construção da cidadania e o convívio social republicano.

As coleções tiveram que apresentar conceitos, informações e procedimento corretos e atualizados e a estrutura editorial e o projeto gráfico tiveram de ser adequados aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.(GUIA DO LIVRO DIDÁTICO, 2010, p.11-12)

Quanto aos critérios específicos, os LDs deveriam cumprir as seguintes exigências:

[...] linguagem contextualizada e inserida em práticas discursivas variadas e autênticas, a fim de que o aluno tenha oportunidades: de aprender a ler e escrever textos coerentes em espanhol ou em inglês, além de falar de modo adequado em diferentes situações de comunicação e de compreender essas línguas quando utilizadas por distintos falantes, em diversos contextos e em situações da vida real. (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO, 2010, p.12)

Nessa primeira edição, a análise feita pelo MEC constatou que apenas duas coleções de língua inglesa²¹ corresponderam aos critérios requisitados pelas normas do programa: ***keep in mind***²²; e ***Links – English for teens***²³ (ambas possuem quatro volumes correspondentes às séries de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e também possuem CDs de áudio, que acompanham cada um dos volumes dos livros).

De acordo com o PNLD, professores, diretores e equipes pedagógicas de todas as escolas inscritas no programa receberam exemplares das duas coleções aprovadas pelo MEC, e, juntamente com o GLD, que serve como base para a

²⁰ Segue em anexo.

²¹ Doravante LI.

²² CHIN, Elizabeth Young e ZAOROB, Maria Lúcia F.A. ***keep in mind***. São Paulo: Scipione, 2009.

²³ MARQUES, Amadeu O. C. C. e SANTOS, Denise M. ***Links – english for teens***. São Paulo: Ática, 2009.

escolha dos LDs, puderam avaliar e escolher uma das duas coleções que, a partir deste ano, estarão em uso nas escolas.

De acordo com o programa, a utilização dos LDs de LI, nas escolas, terá um importante papel no processo de ensino-aprendizagem.

Para o professor, esse material será um valioso suporte no planejamento e na execução das aulas. Sua escola receberá também um Manual do Professor²⁴, que você poderá consultar para além do objetivo de checar as respostas das atividades. Ele pode ser fonte de informação e ampliação de seus conhecimentos. No processo de seleção, houve a preocupação de se escolherem os livros cujos manuais trouxessem sugestões de como explorar as diferentes atividades, de como ampliar o trabalho com os temas propostos, sempre respeitando a autonomia do professor. Por isso, foi exigido que os manuais incluíssem textos, fontes bibliográficas e webgráficas, além das informações sobre a proposta pedagógica da coleção. Tudo isso foi pensado para que o manual fosse também um recurso para a autoformação continuada do professor. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, PNLD:2011, 2010, p.9)

Com essa proposta, o GLD sugere que o trabalho com o LD seja uma importante ferramenta de ensino, que deve servir para além do objetivo de ensinar, auxiliando no trabalho e no planejamento das aulas.

1.5 O LIVRO DIDÁTICO COMO UM GÊNERO DISCURSIVO

“Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.” (BAKHTIN, 2003 p. 261) A escola, o trabalho, a política e todas as diversas esferas da atividade humana utilizam-se da língua, por meio de enunciados determinados por situações específicas, em cada um dos campos dessas atividades.

É importante destacar que, para Bakhtin, o gênero é uma relação entre a linguagem e a vida social, pois, da mesma forma como aprendemos a língua materna por meio de enunciados concretos, aprendemos a utilizar os gêneros de

²⁴ Doravante MP.

forma natural, ou seja, reconhecemos um gênero e sabemos aplicá-los de acordo com esta ou aquela determinada esfera da atividade.

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna na - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical - não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2003, p. 282-283)

Para Bakhtin, nós falamos por meio de gêneros em cada esfera de atividade, e nesse sentido, “o pressuposto básico da elaboração de Bakhtin é que o agir humano não se dá independente da interação; e nem o dizer fora do agir”. (FARACO, 2009, p.126).

Bakhtin classifica os gêneros em primários e secundários. Os gêneros primários são aqueles da vida cotidiana, “trata-se dos gêneros da conversa familiar, das narrativas espontâneas das atividades efêmeras do cotidiano” (FARACO, 2009 p.132). Os gêneros secundários são aqueles que pertencem a um tipo de comunicação formal, e por isso são mais elaborados. “São os gêneros que se geram e se usam nas atividades científicas, artísticas, políticas, filosóficas, jurídicas, religiosas, de educação formal e assim por diante”. (FARACO, 2009, p.132)

Ainda Segundo Faraco, para Bakhtin, os gêneros primários e secundários não podem ser considerados gêneros independentes:

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito mais desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. **No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata.**²⁵ (BAKHTIN, 2003, p.263)

²⁵ Grifo nosso.

Bakhtin ainda nos dá um exemplo bastante claro, sendo possível verificar a passagem de um gênero para outro. “No seu conjunto, o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas a diferença deles é um enunciado complexo” (BAKHTIN, 2003, p. 264). Sendo assim, compreendemos que os gêneros, na verdade, são interdependentes, isto é, durante nossas atividades, transitamos com frequência, do plano secundário para o primário, e deste para aquele.

Os gêneros organizam nossos enunciados que são constituídos basicamente de três importantes aspectos: conteúdo temático, estilo, e construção composicional.

Como exemplo, citamos as receitas de cozinha que apresentam um conteúdo temático específico: receita de omelete, de bolo, de pão etc.

As estruturas textuais, discursivas e semióticas fazem parte da construção composicional, ou seja, trata-se da organização de um texto, que no caso das receitas, apresentam geralmente uma ordem específica: primeiramente a apresentação dos Ingredientes, em seguida o modo de preparo, etc.

Já o estilo²⁶ é a escolha dos recursos linguísticos, como: “reserve em um recipiente”, “adicione sal a gosto”, etc.

Os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gêneros de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de um dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2003, p.266)

Embora seja possível verificar a demarcação de cada um desses três elementos, Bakhtin afirma que ambos estão interligados, e dependem um do outro, de modo que não funcionam separadamente.

²⁶ A questão do estilo será aprofundada posteriormente.

Cada esfera da atividade possui gêneros apropriados que correspondem a determinados estilos. Para Bakhtin, existe uma relação direta entre gênero e estilo. Cada estilo considera o interlocutor do discurso e sua capacidade de compreender um determinado enunciado, e é pela percepção do locutor com relação ao interlocutor que se determina o estilo e o gênero.

Isso quer dizer que cada indivíduo organiza o estilo e o gênero, de acordo com o seu interlocutor. Sendo assim, antes mesmo de aplicarmos um gênero durante a comunicação, ocorre a escolha de um tipo de oração que adapte determinados gêneros e estilos. “Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero.” (BAKHTIN, 2003, p.301)

Segundo Bakhtin, cada indivíduo organiza seus enunciados de acordo com seu interlocutor. Isso quer dizer que “a formulação axiológica de nossos enunciados dá-se no terreno do outro” (JANZEN, 2005, p.69), ou seja, o outro é parte fundamental na elaboração de nossos enunciados, pois organizamos nossa fala de acordo com o destinatário presente na cadeia da comunicação discursiva.

Todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. (BAKHTIN, 2003, p.265)

O enunciado é individual, porque por meio dele pode-se verificar a singularidade do interlocutor. “Entretanto nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual.” (BAKHTIN, 2003 p.265)

Nossos enunciados estão diretamente ligados ao tipo de atividade pelas quais os participantes estão envolvidos, sendo assim, pode-se dizer que gêneros do discurso e atividades relacionam-se de modo que um constitui o outro. “Falar não é, portanto,

apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade”. (FARACO, 2009 p.127)

Entretanto não é porque um indivíduo possui um bom domínio da língua que terá também um bom desempenho no domínio dos gêneros, em determinadas esferas da atividade. Para Bakhtin, uma pessoa que domina um gênero (escrever um poema, dar uma aula, ou participar de um debate político) pode, por exemplo, não saber adequar seu discurso a uma situação de comunicação informal.

Nas palavras do autor:

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas. Frequentemente, a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural, sabe ler o relatório, desenvolver uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana. (BAKHTIN, 2003, p.284-285)

Entretanto, para o autor, essa dificuldade em dominar determinados gêneros não se refere a “pobreza vocabular”, mas a uma falta de experiência com relação a esse gênero. “Estas pessoas sentem-se desamparadas neste contexto específico e devido à inexperiência não sabem o momento certo de tomar a palavra do outro, de começar e terminar no tempo correto” (JANZEN, 2005 p.68).

Os gêneros estão sempre ligados a possíveis mudanças na realidade social à medida que as esferas de ação também se modificam. “A riqueza e a variedade dos gêneros são infinitas, uma vez que as possibilidades da ação humana são inesgotáveis e cada esfera da ação comporta um repertório significativo de gênero do discurso” (FIORIN, 2008, p.63)

Sendo assim, destacamos que “Conhecer uma linguagem é dominar o repertório de seus gêneros de discurso, o que significa compreender mais do que a linguagem, no sentido estrito.” (MORSON, 2008, p.308) Nesse sentido, pode-se dizer que compreender uma língua requer, também, compreender seus diversos

gêneros do discurso, uma vez que cada cultura envolve ações praticadas por diversos grupos sociais, em determinadas esferas da atividade humana.

À luz da teoria bakhtiniana, podemos considerar o LD como um gênero discursivo, inserido em um determinado contexto sócio-histórico e que, portanto, possui “tipos relativamente estáveis de enunciados”, isto é, a sua produção, a forma como foi didaticamente desenvolvido para o uso em sala de aula, suas metodologias e os próprios gêneros textuais que o constituem, assim como em todo e qualquer tipo de gênero, modificam-se adaptando-se às mudanças ocorrentes com o passar do tempo.

Além disso, pode-se dizer que, como um gênero secundário, o LD é também constituído por diversos outros gêneros primários como: anúncios, diálogos, convites, cartas, recados, letras de músicas e etc.

Como um gênero discursivo, o LD dirige-se aos outros, professores e alunos, por meio de seus textos e de suas atividades. Sua função, de modo geral, é ensinar conteúdos e também os valores subjacentes a eles. O LD, assim como qualquer outro tipo de enunciado, tem o poder de influenciar e de ser influenciado. Isso quer dizer que os autores são os porta-vozes dessas influências.

Assim como os demais gêneros discursivos, o LD possui características próprias que o constituem como tal. No caso específico do LD de LI, essas características seguem um padrão comum, normalmente constituídas de: tabelas de tempo verbal, atividades de revisão, atividades para desenvolver habilidades comunicativas de compreensão e produção oral e escrita, lista de vocabulário e verbos, divisão de conteúdos em tópicos de gramática, pronúncia, vocabulário, entre outros elementos característicos.

Nos livros didáticos para o ensino de inglês, observa-se, também, uma hierarquia na seleção e organização do conteúdo. Os livros costumam estar divididos em níveis - básico, intermediário, avançado, por exemplo - e em unidades ou lições que apresentam conteúdos que são classificados em “mais complexos” ou “menos complexos”. A primeira unidade de um livro-texto não deverá ser apresentado ao aluno após a quinta unidade, já que a primeira é pré-requisito para a quinta. Na aula de inglês, não é considerado

“pedagogicamente correto” ensinar o *present perfect*, antes do verbo *to be*. (CORACINI, 1999, p.30)

Segundo Bakhtin, nós falamos por meio de gêneros, e os adaptamos em nosso discurso, de acordo com o nosso interlocutor. Dessa forma, o autor do LD produz enunciados em um determinado gênero do discurso, esse determinado gênero “possui tema (os objetos de ensino), uma expectativa interlocutiva específica (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do PNLD), e um estilo didático próprio”. (BUNZEN; ROJO, 2005, p.86)

Assim, a importância de se considerar o LD como um gênero discursivo, nesse trabalho, está baseada na condição do livro como um gênero padronizado e adequado a determinados padrões, no qual acreditamos ser possível demarcar, a partir de seus enunciados, não apenas os reflexos do pensamento do autor, mas também, outras vozes que circulam e se entrecruzam na constituição do LD.

2 DIÁLOGOS ENTRE ASPECTOS DE INTERCULTURALIDADE E AS CONCEPÇÕES BAKHTINIANAS DE LINGUAGEM

2.1 INTERCULTURALIDADE

A necessidade de aproximação e do contato com diferentes culturas ocorre, principalmente, devido aos efeitos da globalização econômica, social, cultural, das tecnologias e da comunicação.

Dessa maneira, o domínio de línguas estrangeiras, em especial o da língua inglesa, como língua franca, possibilita a integração dos indivíduos no contato com o outro e na aproximação com a outra cultura.

A interculturalidade contribui para o respeito às diferenças, tornando possível o diálogo com grupos, em diversos aspectos culturais.

Pode-se dizer que os indivíduos em uma sociedade não possuem apenas uma cultura, pois as culturas estão relacionadas. Quando o termo diversidade cultural está em questão, é provável, então, que para muitas pessoas uma relação de proximidade com o outro se aplique quase involuntariamente. Dizemos isso, porque o universo cultural abrange não apenas culturas distantes, mas princípios de relações que se manifestam, nos mais variados planos de nossas atividades. Políticas, religiões, crenças, costumes, nacionalidades, etc., o contato com o outro, e o contraste com as diferenças é uma realidade bastante frequente na concepção contemporânea de interculturalidade. “Todas as culturas estão envolvidas umas com as outras; nenhuma é isolada e pura, todas são híbridas, heterogêneas e extraordinariamente diferenciadas e não monolíticas”. (SAID, 1993, apud EAGLETON, 2005, p. 28-29)

Uma visão tradicional de cultura implica a busca do apagamento das diferenças sócio-culturais, de modo a propiciar uma homogeneização do grupo. A homogeneidade interna possibilita a delimitação externa, uma vez que o que é estranho é externo ao grupo. Um dos movimentos de unificação interna e delimitação externa é o de negação dos valores e crenças do outro, do estranho, reforçando uma perspectiva etnocêntrica (comum à visão tradicional de cultura). (JANZEN, 1998, p. 54)

Podemos dizer, ainda, segundo esse autor, que o primeiro passo para uma relação intercultural propicia uma tendência ao etnocentrismo. O outro é percebido a partir de um julgamento que parte dos parâmetros da própria cultura. “Entretanto, estabelecido este contato inicial, os interlocutores podem convergir para um efetivo diálogo intercultural em que elementos conhecidos propiciem a aproximação” (JANZEN, 2005, p.27)

Assim, partindo dos próprios princípios e da própria concepção a respeito de determinados valores, a cultura do outro pode parecer completamente estranha ou diferente, se julgada sob minha visão de certo ou errado. Os indivíduos são organizados culturalmente, cada qual em universos culturais distintos. Dessa forma, a dificuldade de aceitar o outro explica-se pela tendência inicial de considerá-lo a partir de uma visão orientada pela própria cultura e comum apenas a um determinado grupo. A cultura é, pois, “como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desconstruídas das coisas”. (BENEDICT, 1972, *apud* LARAIA, 2005, p. 67)

Ao trabalhar a relação autor e LD, apontamos para o encontro cultural, relevando alguns importantes aspectos referentes à questão da autoria.

Sabemos que, ao elaborar um LD destinado para o ensino-aprendizagem de LI no Ensino Fundamental, o autor deve incluir no seu trabalho as premissas que estimam os objetivos ditados pelas leis da Educação no Brasil, além de ter que conter em sua obra todos os elementos considerados indispensáveis para a veiculação desse material no âmbito escolar.

Por esse motivo, acreditamos na possibilidade de um movimento de aproximação do autor do LD com a cultura escolar, de modo que esse processo de deslocamento sirva para dar-lhe suporte no desenvolvimento do LD. No entanto, essa transposição não deve servir apenas como mera abstração dos elementos da cultura escolar. A riqueza desse movimento está na possibilidade de o autor aproximar-se dos interlocutores de seu discurso e compreendê-los a partir de seus universos culturais.

Vale destacar que, ao realizar uma análise baseada no encontro entre o autor e a cultura escolar, a partir dos aspectos de interculturalidade presentes nas concepções bakhtinianas de linguagem, estamos apoiados nos trabalhos de Janzen (2005) que produz um diálogo entre Bakhtin e a interculturalidade. Para esse autor, essa aproximação é possível por meio de alguns conceitos do Círculo: signo, sinal, natureza dialógica, alteridade, plurilinguismo, construções híbridas, exotopia, e gêneros do discurso.

Para poder compreender o outro, por meio da alteridade, Janzen – apoiado no arcabouço teórico do Círculo bakhtiniano – propõe três categorias²⁷ que expressam as fases de aproximação com o outro e com a outra cultura: **duplicação do outro, construções híbridas e exotopia.**

Neste trabalho, a análise do LD será feita a partir dessas mesmas categorias, que poderão nos auxiliar na identificação dos processos de deslocamento do autor para a cultura escolar, e, também, na identificação das vozes que perpassam seu discurso. Entretanto, antes de iniciarmos nossa análise, faremos uma breve exposição pelo mesmo campo conceitual em que essas três fases foram desenvolvidas e em seguida faremos a apresentação de cada uma delas.

²⁷ Vale destacar que essas categorias são propostas nos trabalhos de Janzen (2005), a partir das teorias de Bakhtin e Thodorov. Entretanto, neste trabalho, será considerada apenas a teoria de Bakhtin.

2.2 A QUESTÃO DA AUTORIA

A questão que envolve o tema do autor e da autoria está, segundo Faraco (2009), em quase todos os textos conhecidos de Bakhtin. As relações estabelecidas entre o “autor e o herói” são tomadas neste trabalho para a reflexão da concepção do autor do LD e de seus interlocutores, entendidos aqui como “os outros”.

Mas com quem exatamente o autor dialoga? Sob quais perspectivas se determinam os valores subjacentes ao LD?

É importante destacar que o outro a quem nos referimos neste trabalho, trata-se na verdade de “os outros”: professores (já que este trabalho analisa apenas o manual do professor); alunos (especificamente do 6º ano do Ensino Fundamental); e editores e avaliadores do MEC (que analisam e selecionam LDs de acordo com determinadas exigências).

O outro, no sentido de “outro”, “outra pessoa”, ou no sentido de “o outro”, “o estranho”, o “alheio”, é inseparável do eu, e enquanto estrangeiro não pode ser englobado na totalidade do eu. O outro permanece refratário a toda categoria que queira eliminar sua alteridade e subjugar-lo à identidade do eu; além disso, o eu necessita de outro para construir seu mundo e para construir-se a si mesmo. (PONZIO, 2008, p.193)

Em seu texto “O autor e a personagem”, Bakhtin discorre sobre a diferença existente entre o autor-criador e o autor-pessoa.

Para ele o autor-pessoa é o ser, o escritor, o componente da vida. Já o autor-criador é parte da constituição do objeto-estético, “é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra.” (BAKHTIN, 2003, p.10), o componente da obra.

O autor-criador é, assim, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de uma certa posição

axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente. (FARACO, 2005, p.39)

A relação estabelecida entre o autor-pessoa e o autor-criador é, portanto, uma posição axiológica. “O autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante.” (FARACO, 2009, p.91) Refratada no sentido que, o autor criador é na realidade uma constituição dos valores do autor pessoa; e refratante “porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida”. (p.91)

Segundo Bakhtin, a realização de uma atividade estética é um movimento condicionado ao autor. Trata-se do seu distanciamento do objeto, que concede a capacidade de perceber o todo da obra, para então realizar um acabamento, por meio de uma posição exotópica.

A discussão referente às concepções de linguagem do Círculo de Bakhtin, que propomos no primeiro capítulo, pode ser associada na relação intercultural. Dessa forma, como fundamental para entendermos um movimento intercultural, destacamos a noção de plurilinguismo dialogizado ou heteroglossia dialogizada, que trata do ambiente de um enunciado, em que diversas vozes sociais se entrecruzam, estabelecendo, também, novas vozes

2.3 O AUTOR E O OUTRO

A importância de considerarmos a noção de autor como relacionada à realização de uma atividade estética, é ressaltada aqui, uma vez que a elaboração de um LD requer necessariamente a compreensão dos interlocutores e dos eventos escolares aos quais o autor se dirige.

Assim, da mesma forma como na escrita literária, para o autor do LD, a alteridade “é o seu ponto de vista específico e se determina na dialética entre “estar dentro” e “estar fora”, entre participação e distanciamento.” (PONZIO, 2008, p.192)

Com isso, podemos dizer que o autor do LD escreve e dirige-se a outros, estando sempre na fronteira entre o “estar de fora” e o “querer saber sobre os eventos que ocorrem em sala de aula.”

Julgamentos de valor, antes de tudo, determinam a *seleção de palavras* do autor e a recepção desta seleção (a co-seleção) pelo ouvinte. O poeta, afinal, seleciona palavras não do dicionário, mas do contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor. Assim, ele seleciona os julgamentos de valor associados com as palavras e faz isso, além do mais, do ponto de vista dos próprios portadores desses julgamentos de valor. Pode-se dizer que o poeta trabalha constantemente em conjunção com a simpatia, com a concordância ou discordância de seus ouvintes. (VOLOCHINOV, 1976, p.14)

Se pensarmos no LD como uma consequência das decisões discursivas do autor, entendemos que os valores subjacentes ao LD, foram constituídos à medida que o outro é colocado na relação intersubjetiva, sendo esse outro, então, fundamental para que o próprio eu se determine.

Sabemos que, como um sujeito histórico e ideológico, o autor é constituído por outras vozes sócias que, portanto, o tornam um ser dialógico. Assim, mesmo sendo pouco perceptível, quase sempre é possível encontrarmos as marcas da subjetividade do autor nos textos escritos ou falados.

A subjetividade envolve pensamentos e emoções conscientes e inconscientes que constituem a compreensão que temos de nosso eu. Vale destacar, todavia, que, como essa subjetividade é vivida em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência, as posições que assumimos e com as quais nos identificamos estão em constante conflito e fluxo, o que indica que ela (a subjetividade) é fragmentada e dividida, ou seja, dilui-se na relação do *eu* com o *outro*. Essa compreensão exige, em contrapartida, que um exame da alteridade seja estabelecido na relação intersubjetiva. (OLIVEIRA, 2003, p.531)

“A voz do autor concerne um lugar enunciativo e como tal ela é portadora de um olhar, de um ponto de vista que atravessa o texto do início ao fim.” (AMORIM, 2003, p.77)

Ao tratar do enunciado, Bakhtin aponta para a questão da individualidade:

Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. (BAKHTIN, 2003, p.265)

Sem dúvidas, acreditamos no reflexo da individualidade do autor no LD, quando o consideramos como o principal responsável pela criação das atividades, das metodologias e da construção do livro em geral. O autor é, pois, o enunciador, e como tal aplica seu discurso nas relações comunicativas com os demais interlocutores.

Segundo Bakhtin (2003), o estilo está diretamente vinculado ao gênero do discurso. Como o gênero em questão trata do LD (mais especificamente do manual do professor), é de se esperar que a presença do autor seja perceptível nos textos.

Dessa forma, poderíamos considerar o LD como uma constituição dos reflexos do pensamento e da individualidade do autor. No entanto, assim como já dissemos, cada indivíduo possui características e especificidades que o constitui como tal, um membro de uma sociedade que interage e se relaciona com os outros, por meio de seu conhecimento, sua formação, sua identidade cultural e da interação verbal.

Segundo Bakhtin:

O estilo do poeta é engendrado do *estilo de sua fala interior*, o qual não se submete a controle, e sua fala interior é ela mesma o produto de sua vida social inteira, “O estilo é o homem”, dizem; mas poderíamos dizer: o estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma do seu representante autorizado, o ouvinte – o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa. (VOLOCHINOV, 1976, p.16)

Sendo assim, da mesma forma como qualquer outro membro de uma sociedade, o autor é um sujeito histórico e ideológico, que incorpora e reproduz enunciados.

Partindo da ideia de que um indivíduo, ao entrar em contato com uma outra cultura, pode passar pelas três fases de um movimento cultural, acreditamos ser as relações entre duas culturas estrangeiras, as mais propícias para ilustrarmos esses movimentos.

Dessa forma, faremos a apresentação das três fases do deslocamento cultural,²⁸ apresentando alguns exemplos retirados do livro “Os meus romanos” de Ina Von Binzer,²⁹ em que um confronto cultural pode ser observado nas cartas de Ulla³⁰, quando descreve à amiga Grete, sobre suas dificuldades de adaptação no convívio com uma família brasileira.

Acreditamos ser esse livro um exemplo³¹ bastante claro e evidente para ilustrar a passagem das três categorias de análise. Pois o ambiente em que tais eventos ocorrem, talvez seja o mais impactante entre vários outros encontros culturais (as relações de aproximação de um indivíduo com uma nova cultura estrangeira).

2.4 DUPLICAÇÃO DO OUTRO

Nesta primeira fase o outro é percebido por meio do sistema axiológico de valores da própria cultura. Existe uma tendência em fazer um julgamento, a partir

²⁸ Doravante DC.

²⁹ Este livro traz um depoimento de uma jovem professora alemã que viveu no Brasil entre 1881 e 1883. Trata-se de cartas escritas por ela, e, enviadas à sua amiga (Grete) na Alemanha, nas quais descreve alguns relatos sobre suas experiências em meio às diversidades culturais e as dificuldades de adaptação por ela encontradas.

³⁰ Ulla Von Eck. Pseudônimo utilizado por Ina Von Binzer.

³¹ Acreditamos que a demonstração de um movimento de DC em outro contexto (exterior a esse trabalho), pode deixar mais evidente as passagens e os movimentos que serão analisados posteriormente no LD.

das perspectivas e parâmetros da própria cultura que pode produzir um estranhamento com relação ao outro. É uma ideia homogeneizante, na qual há uma generalização por parte de um grupo, que limita os valores da cultura alheia. Segundo Janzen “Uma visão de mundo estereotipada pode produzir graus de estranheza/distanciamento em relação à cultura-alvo.” (2005, p.35)

O etnocentrismo consiste do julgamento avaliativo de um determinado grupo ou indivíduo sobre a outra cultura. Essa avaliação é uma tendência que pode gerar uma visão distorcida do outro, que passa a ser vista como parte de um grupo.

A atitude etnocêntrica pode explicar a forte tendência ao pensamento unitário. Neste contexto, é emblemático os que têm tal atitude não enxergarem os indivíduos, porém apenas grupos. A diluição do outro/do sujeito, ao ser percebido apenas como grupo, indica a representação generalizante/homogeneizante do outro, que caracteriza a visão tradicional de cultura. (LEWINSON, 1964 apud JANZEN, 2005, p.36)

O estranhamento pode ocorrer, então, no encontro entre as diferenças e as diversidades culturais. Considerando que, nessa fase, os valores do outro são avaliados a partir dos valores da própria cultura, tendo a julgar os determinados valores em extremos de bom ou mau, certo ou errado. “O discurso unitário e da homogeneização a partir de uma visão particular esvazia a perspectiva exotópica e a natureza dialógica do encontro cultural”. (JANZEN, 2005, p.65)

Que vantagem teria eu se o outro se fundisse comigo? Ele veria e saberia apenas o que eu vejo e sei, ele somente reproduziria em si mesmo o impasse de minha vida; é bom que ele permaneça fora de mim, porque dessa sua posição ele pode ver e saber o que eu não vejo nem sei a partir da minha posição, e pode enriquecer substancialmente o acontecimento de minha vida. (BAKHTIN, 2003, p.80)

O movimento de empatia e retorno à posição inicial esclarece o outro como não semelhante a mim. Entender a outra cultura não implica então aceitá-la, mas

compreendê-la. Dessa forma, a eficácia da produção de um conhecimento referente ao outro não está na duplicação, mas, no excedente de visão, no distanciamento.

Identificamos uma passagem no livro, “os meus romanos”, que ilustra essa primeira categoria:

São Francisco, 27 de maio de 1881.
 ... das bananeiras e laranjeiras falarei mais tarde. Agora apenas algumas considerações sobre os papagaios... tagarelam, gritam, grunhem, chamam, vociferam o dia inteiro, com uma persistência que me deixaria exasperada, se as máquinas de costura em conjunto com os outros onze passarinhos e os balaies já não bastassem para tornar-me louca furiosa! ...nesta casa idílica tudo se ouve de toda parte porque as portas e janelas estão sempre abertas, não havendo tapetes, cortinas, nem moveis estofados, para amortecer de qualquer forma os ruídos que ecoam e repercutem por todos os lados... (BINZER, 2004, p.21)

A diferença entre dois universos culturais distintos é evidenciada nesta passagem, principalmente quando associa-se a isso o fato de serem os alemães considerados (numa visão generalizante), um povo com características comportamentais específicas, e, portanto, diferentes das do povo brasileiro, o que, de certa forma, atribuiu ao impacto sentido por Ulla em relação ao barulho constante dentro da casa.

Ao aproximar-se da outra cultura, Ulla percebe os brasileiros a partir dos seus próprios parâmetros, dos seus valores enquanto cidadã alemã. Como certamente não está acostumada a conviver em meio a essa diferença, a tendência, no primeiro momento, é de julgá-los como se agissem de acordo com suas próprias regras, o que, na realidade, acaba-lhe causando o estranhamento.

Esta avaliação a partir dos valores da própria cultura, pode gerar uma visão distorcida ou até mesmo uma rejeição com relação ao outro, se observada a partir de uma visão tradicional de cultura. É possível perceber no discurso da professora alemã o seu estranhamento em relação aos hábitos dos brasileiros que estão em total desacordo com os seus próprios. Tal atitude tende à percepção homogeneizante do outro, que consiste de uma visão generalizante e estereotipada

do grupo, o que demonstra, então, sua passagem pela primeira fase do DC. Ulla faz a duplicação da cultura:

Rio de Janeiro, 24 de dezembro de 1881.

Numa boa sala brasileira, fica-se como numa vitrina, com todas as janelas escancaradas, porque os nacionais são de opinião que mantendo-as assim, como todas as portas também, a casa se torna mais fresca. – mas porque não procuram melhorar temperatura protegendo as janelas contra o sol abrasador durante o dia? **Compreendo agora a razão de não possuírem os brasileiros nenhuma obra notável sobre assuntos científicos; esse mesquinho gênero de vida não permite que se forme o raciocínio lógico. Para se concentrar o pensamento é necessário um espaço fechado, onde não se passem milhares de fatos exteriores, afastando-nos do assunto que nos interessa.** (BINZER, 2004, p.67)

Entendemos que Ulla duplica a cultura brasileira, por meio de uma visão estereotipada, quando considera os brasileiros como parte de um grupo, de uma coletividade. Há um julgamento que parte da própria cultura e que atribui a uma ideia homogeneizante, uma visão duplicadora.

Assim como a cultura, a palavra é derivada de um momento-histórico específico. Os nossos enunciados “estão repletos de enunciados dos outros, os quais recebemos já com uma intenção de sentido e os impregnamos com nossa tonalidade valorativa e expressividade”.(JANZEN, 2005, p.56)

O processo pelo qual duas vozes percorrem em um discurso é denominado por Bakhtin como construções híbridas. Sob esta perspectiva, há duas vozes que se entrecruzam dialogicamente, mas que não se misturam uma com a outra.

2.5 CONSTRUÇÕES HÍBRIDAS

É um enunciado que, Segundo Bakhtin (1998), pertence a um único falante, mas que compõe duas perspectivas, duas linguagens, dois ou mais enunciados em um mesmo conjunto sintático.

Denominamos construção híbrida o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas “linguagens”, duas perspectivas semânticas e axiológicas. Repetimos que entre esses enunciados, estilos, linguagens, perspectivas, não há nenhuma fronteira formal, composicional e sintática: a divisão de vozes e das linguagens ocorre nos limites de um único conjunto sintático, freqüentemente nos limites de uma proposição simples, freqüentemente também um mesmo discurso pertence também simultaneamente às duas línguas, às duas perspectivas que se cruzam numa construção híbrida, e, por conseguinte, tem dois sentidos divergentes, dois tons. (BAKHTIN, 1998, p.110)

A partir das concepções bakhtinianas da natureza dialógica do enunciado, pode-se dizer que construções híbridas ocorrem, quando um enunciado é construído a partir de outros enunciados que, por sua vez, possuem diferentes sistemas axiológicos, gerando então um novo enunciado com diferentes eixos de valores. “Em todo enunciado, descobriremos as palavras do outro, ocultas ou semiocultas, com graus diferentes de alteridade.” (JANZEN, 2005, p. 58)

O indivíduo produz um enunciado que entrecruza duas perspectivas: os valores da própria cultura e o universo cultural do outro.

Para ilustrar essa passagem, destacamos em uma outra carta de Ulla, um relato sobre alguns acontecimentos ocorridos no ano seguinte:

Petrópolis, 15 de janeiro de 1882.
Estava faminta e tomava com sofreguidão a xícara de café mordendo do mesmo jeito um pedaço de bolo que pegara, quando senti nele um gosto meio suspeito; examinando mais de perto o segundo bocado, percebi que estava preto de formigas, das quais, sem dúvida alguma, já engolira respeitável quantidade. Brrr! Não é? Pois bem, como você verá, já me acho tão abasileirada que, indiferente, livre meu pedaço das formigas restantes e muito sossegada comi o resto do bolo, acompanhando a segunda xícara de café. (BINZER, 2004, p.69)

Percebemos aqui um discurso que intercala duas perspectivas diferentes. Mesmo achando a situação estranha quando associada aos seus próprios costumes, Ulla já se mostra um pouco mais adaptada em relação à outra cultura. O que antes lhe causava espanto, agora permanece sob equilíbrio. Ela está dividida em dois diferentes eixos, e, “vive na fronteira entre sua cultura materna e a outra cultura.” (JANZEN, 2005, p.58)

Neste segundo estágio, o contato com a outra cultura já produz o reconhecimento de algumas marcas, “porém ainda com um certo grau de estranheza e distanciamento e não com a segurança que lhe permite o aprofundamento de sentido”. (JANZEN, 2005, p.58)

O que determina as construções híbridas como associadas à relação intercultural é a noção de que, pelo encontro com o outro, podemos entrecruzar diferentes sistemas axiológicos, que podem gerar uma visão ambígua, se considerados os valores do outro perante os meus próprios.

2.6 EXOTOPIA

A exotopia é conceituada por Bakhtin, a partir de suas reflexões sobre a criação literária.

Para ele, a exotopia, o olhar de fora no tempo, lugar e sentido, é fundamental ao processo de compreender o outro. “A exotopia, “o estar do lado de fora”, o não coincidir com o outro, constitui uma questão fundamental na reflexão que envolve a alteridade cultural”. (JANZEN, 2005, p.50)

Em seu texto, “Os estudos literários hoje”, Bakhtin ressalta que a cultura do outro só se revela sob o olhar de outra cultura. “Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando-se com outro, com o sentido do outro:

entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas.” (BAKHTIN, 2003, p.366)

Bakhtin em “O autor e a personagem na atividade estética”, introduz a concepção de “excedente de visão”. Para ele, o excedente de visão é um dos elementos fundamentais da exotopia:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, todo o objeto de relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (BAKHTIN, 2003, p.21)

Assim, o excedente de visão permite a cada um a possibilidade de perceber o outro em uma dimensão em que esse outro não pode contemplar a si próprio.

A partir daí, para Bakhtin, o deslocamento pelo qual o indivíduo concebe os outros valores da cultura alheia deve efetivar-se sob o processo de empatia. Ou seja, de ver o outro a partir dos valores do outro, percebendo coisas que só poderão ser vistas a partir do excedente de visão.

[...] para depois retornar (através da contemplação) à posição inicial, que possibilita elaborar o seu acabamento e o do outro. Quando Bakhtin se refere a esta perspectiva exotópica na vida, ressalta que a riqueza da exotopia não está na duplicação do semelhante, porém no fato de que este *outro* vive (e continua vivendo) numa categoria de valores diferentes (JANZEN, 2005, p.61).

Destacamos, nessa fase, por meio de uma postura exotópica, que Ulla estabelece uma visão mais completa da cultura brasileira.

Rio, 8 de fevereiro de 1882.

Em muitas lojas do bairro comercial e até mesmo nos bairros elegantes, tenho visto esparramados pelo chão papéis de embrulho, barbantes, palha e cacos de diversos utensílios. Mas ninguém parece tomar isso como coisa fora do comum. O brasileiro considera

essa espécie de desordem com certa ingenuidade quase comovente e penso, Grete, que nos europeus com o tempo vamo-nos habituando senão à sujeira, a vermos os outros não se incomodarem com ela. (BINZER, 2004, p.75)

Apresentamos a seguir uma passagem que evidencia a realização de um acabamento da cultura brasileira mediante processo de empatia:

São Francisco, 1º de setembro de 1881.
Quando chegamos a cidadezinha de S. João d'El-Rei eram onze e meia em vez de sete horas; mas não tinha importância, pois no Brasil quem se revela muito pontual não deve estar regulando bem. Todos mostravam-se contentes. (BINZER, 2004, p.41)

A pontualidade era, desde o início, uma característica do universo cultural de Ulla. Nas primeiras cartas, ela relata à amiga sua intolerância e desconforto com relação ao atraso dos alunos em suas aulas. O convívio diário e a aproximação por meio do movimento cultural produzem a realização de um acabamento que nos parece perceptível por meio da captação da essência epistemológica da outra cultura. Ulla faz o acabamento e “compreende” que os brasileiros vivem em universos culturais distintos dos seus próprios.

Ao contrário do acabamento dado à questão literária, entende-se que, na vida, o acabamento é sempre inconcluso. Se nos deslocamos para a cultura alheia “e não retornamos para a elaboração de uma síntese, poderemos estar apenas reproduzindo uma duplicação desta cultura”. (JANZEN, 2005, p. 64) Neste caso, o acabamento não exige aceitar o outro, mas entender que esse outro vive em uma outra categoria de valores distintos.

2.7 MULTIVOCALIDADE

Quando o PNLD sugere que os livros devem ser constituídos de todos os critérios, gerais e específicos, delimitados pelo MEC, consideramos o programa como uma influência na elaboração dos livros, visto que, para que o LD possa ter um espaço na sala de aula, ele deverá cumprir as exigências impostas pelo programa. Dessa forma, supomos que o autor, ciente das exigências, passaria a elaborar o seu material didático apoiado nesses e em outros aspectos.

Voltamos então à condição das vozes que ditam ao autor tudo aquilo que deve ou pode ser dito no LD:

A autoria do livro didático está associada, predominantemente, ao sujeito criador, considerado autor desde que sua autoridade seja legitimada pela editora que o valida. Trata-se da força do aparelho editorial a serviço do aparelho ideológico escolar enquanto um aparelho ideológico do estado. (CORACINI, 1999, p.28)

Assim, de acordo com a condição atual, na qual o processo de seleção dos “livros adequados” para o trabalho em sala de aula, nas escolas da rede pública, ocorre por meio de uma avaliação feita pelo MEC, por meio do PNLD, poderíamos dizer, então, que a questão da autoria no LD estaria, de certa forma, em total sincronia com as exigências do programa.

É importante destacar que não é o objetivo deste trabalho verificar os critérios de avaliação do PNLD presentes no LD, nem mesmo julgar a eficácia do livro, de suas atividades e metodologias. A princípio, sabemos apenas que o LD que será analisado neste trabalho foi elaborado a partir dos objetivos educacionais que compõem os PCNs de LE, e que, também, corresponde a todos os critérios de avaliação do MEC-PNLD.

A partir daí importa-nos questionar a interdependência e as interfaces das vozes na relação autor e LD.

A coleção foi concebida sobre o princípio de que o ensino de língua estrangeira, quando destinado ao público-alvo e ao contexto de uso especificado, deve fazer parte de um projeto educacional mais amplo. Consequentemente, a obra preocupa-se em apresentar e

trabalhar temas relevantes por meio de atividades de leitura, reflexão e discussão e projetos para que os alunos possam entender e praticar a cidadania, posicionar-se de forma crítica e responsável diante de questões sociais, aprender a respeitar o outro e a exigir a recíproca, desenvolver sua autoestima e competências para a vida, **entre outros objetivos educacionais delineados nos Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua estrangeira**³². (CHIN, ZAOROB, 2009, p.5)

Sabemos que o PNLD objetiva, mediante análise dos LDs, integrar nas salas de aula um material de qualidade, que contribua, de maneira satisfatória, para os processos de ensino-aprendizagem nas escolas. Daí o objetivo de seleção dos livros pautados nos critérios anteriormente mencionados. Se tomarmos partida dos critérios avaliativos do PNLD, percebemos que a base de avaliação dos LDs, inválidos ou excluídos pelo programa, segue as seguintes estimativas³³:

- Correção de conceitos, informações e procedimentos propostos como objetos de ensino e aprendizagem;
- Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada;
- Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção; observância das características e finalidades específicas do manual do professor;
- Respeito a preceitos legais e jurídicos, bem como a princípios éticos necessários à construção da cidadania;
- No escopo desses critérios comuns de exclusão é, também, fator determinante para eliminação de uma determinada obra ou coleção aquela que, nos termos do Edital:
 - Veicular preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos;

³² Grifo nosso.

³³ Ministério da Educação:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=160:quem-seleciona-os-livros-que-entram-no-guia-do-livro-didatico&catid=132:livro-didatico disponível em 15/07/2010.

- Fazer doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;
- Utilizar o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.

Além disso, é importante considerar que existem os critérios de avaliação específicos das áreas do conhecimento. Esses critérios representam o patamar de qualidade exigido das obras inscritas no PNLD.

Como resultado da política de controle do MEC e devido a essas mudanças nas diretrizes pedagógicas do ensino fundamental, cria-se um clima de efervescência no mercado de livros didáticos e entre professores. Editoras que tiveram seus livros inseridos na categoria de excluídos buscam dar uma nova “roupagem” aos livros, a fim de readaptá-los às novas exigências dos Catálogos do MEC. (SOUZA, 1999, p.63)

Assim, interessa-nos saber se o autor do LD, reconhecendo as exigências do programa, estaria desenvolvendo o seu material, baseando-se naquilo que considera relevante para a constituição do seu LD, e, nas expectativas do MEC, ou apenas nessas expectativas.

A partir dessas considerações, entra em questão o caráter dialógico do LD como um gênero discursivo, à medida que é possível perceber outras vozes além da do autor do LD.

Partindo desse pressuposto, consideramos que o autor é também constituído por outras vozes, e, portanto, as reproduz no seu discurso por meio do livro. Nesse caso, as vozes que influenciariam o discurso do autor, que influenciaria o trabalho do professor, que chegaria ao aluno mediante uma corrente de vozes, que constituiriam ao todo o processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, acreditamos ser o LD um material constituído por outras vozes, que circulam, confrontam-se e interagem por meio dos conteúdos e atividades, graças à linguagem e *weltanschauung* do autor.

Dessa forma, consideramos que o que ocorre com o autor em relação à escrita do LD, é, na realidade, um deslocamento que, poderíamos dizer, é o mesmo em qualquer outro encontro cultural.

Assim, propomos, a partir dos aspectos de interculturalidade em diálogo com as concepções bakhtinianas de linguagem, verificar como ocorre o processo de deslocamento do autor para a cultura escolar, considerando também a demarcação das vozes e as influências do PNLD no LD.

3 O LIVRO *KEEP IN MIND*

Como visto, a coleção “*Keep in mind*”, aprovada pelo programa do governo, possui quatro volumes destinados aos alunos e professores de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental. Desenvolvida para o ensino de LI, a coleção é composta por: quatro livros correspondentes a cada ano; quatro CDs de áudio que acompanham cada volume; e também no Manual do professor³⁴, com assessoria pedagógica integrada em cada um dos livros. Editado pela Scipione, as autoras do livro são: Elizabeth Young Chin, Doutora em Letras (Semiótica e Linguística Geral) pela Universidade de São Paulo; e, Maria Lucia Zaorob, bacharel em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

O livro analisado neste trabalho é o MP, destinado para o trabalho com os alunos do 6º ano, e, portanto, o primeiro da coleção. Possui dezesseis unidades que seguem um mesmo padrão, tanto na disposição quanto na estruturação das atividades, que são identificadas em cada uma das unidades como “*Act*”.

Segundo as autoras, cada unidade é composta das seguintes divisões³⁵:

- *Welcome*: essa seção aparece apenas no início do LD, antes da primeira unidade. Trata-se de uma abertura de “boas-vindas” aos alunos do 6º ano³⁶.
- *Get in the mood*: está presente no início de todas as unidades, trata-se de uma seção introdutória ao tema que será trabalhado, um *input*.
- *Act 1 - Presentation*: Essa seção é composta por três atividades que seguem um mesmo padrão em todas as unidades. A primeira delas é sempre um diálogo de abertura; a segunda trata-se de uma atividade relacionada ao diálogo; e a terceira sempre denominada como “*listen, read and repeat*”.

³⁴ Doravante MP.

³⁵ Cabe destacar que, a exposição descritiva das seções do livro apresentadas neste capítulo, está baseada de acordo com a organização das unidades descritas pelas próprias autoras do livro, no capítulo 3 da assessoria pedagógica.

³⁶ Nos volumes destinados ao 7º, 8º e 9º ano, esta seção realiza uma recapitulação geral do conteúdo dos livros anteriores.

- *Act 2 - Focus on Vocabulary*: nessa seção, as autoras apresentam o conteúdo lexical. Os vocábulos podem ser acompanhados em áudio no CD. Essa seção varia o número de atividades de uma unidade para a outra, há sempre uma ou duas delas que relacionam imagens aos conteúdos lexicais.

- *Act 3 – Let's practice*: nessa seção há sempre duas atividades. A primeira é sempre uma atividade escrita, relacionada com o vocabulário trabalhado na unidade e a outros conteúdos gramaticais vistos em unidades anteriores. A segunda atividade está sempre integrada a alguma função comunicativa relacionada com a atividade escrita da etapa anterior.

- *Act 4 – Focus on Grammar*: conteúdo gramatical. Essa seção possui até quatro atividades.

- *Act 5 – Let's practice*: há, em todas as unidades, duas atividades que relacionam conteúdo gramatical ao novo vocabulário.

- *Act 6 a Act 9* – Essas seções trabalham o desenvolvimento da habilidade comunicativa: *let's listen*; *let's talk*, *let's write*; *let's read*. Vejamos a seguir cada uma delas:

- *Let's listen* – seção composta por até três atividades. A primeira está sempre relacionando imagens do livro com o áudio no CD. A segunda atividade sugere sempre que os alunos escutem novamente o áudio alertando-os para os detalhes. E a terceira faz uma relação entre o texto e a realidade dos alunos. Há sempre perguntas relacionadas ao texto, para as quais os alunos devem contribuir com as suas opiniões.

- *Let's talk* – há apenas uma atividade de produção oral. Essa atividade pede sempre o trabalho com duplas ou grupos, para que os alunos possam realizar um ato discursivo, ou um momento de interação entre eles.

- *Let's write* – seção composta por até quatro atividades por unidade, que trabalham a produção e a interação pela escrita.

- Let's read – essa seção possui até seis atividades por unidade que exploram e trabalham textos. Há também, em alguns momentos, atividades que envolvem discussão e debate.

- *Food for thought*: é uma seção destinada a trabalhar questões referentes ao tema das unidades. Trata-se de um *boxe*, um *pequeno espaço reservado* para perguntas, provérbios, charges, piadas, entre outros, que, segundo as autoras, buscam desenvolver o pensamento crítico dos alunos.

- *Cool*: trata-se de *boxe* designado pelas autoras como um "momento de descontração na aula". Nessa seção, é destinada ao trabalho com atividades lúdicas, composta por poemas, piadas, curiosidades, informações sobre culturas etc.

- *Language corner*: é também um *boxe* que concentra informações socioculturais e conteúdos linguísticos. Em várias unidades as atividades do *language corner* aparecem em forma de perguntas relacionadas a elementos de fonética, fonologia, morfologia e gramática, e possuem informações sobre aspectos de outras culturas.

- *Project*: é uma atividade de interação, que inclui pesquisas, passeios, culinária, campanhas, trabalhos manuais, maquetes, entre outros. Em determinadas unidades, aparece como uma atividade para ser realizada em sala de aula, e em outras, como uma atividade extraclasse.

- *Extra activity*: são as atividades extras que aparecem ao final de cada unidade. São constituídas de jogos e atividades lúdicas, geralmente, aparecem como uma prática oral e outra escrita.

- *Review*: as atividades de *review* aparecem ao final de cada duas unidades, sempre estruturadas da seguinte maneira:

- *Act 1 Vocabulary review*: atividade para a revisão dos vocabulários unidades.

- *Act 2 Grammar review*: atividade de revisão gramatical.

- *Act 3 Have fun with English*: atividade lúdica de revisão.

- *Act 4 Check your progress*: atividade escrita de revisão dos conteúdos trabalhados, que geralmente inclui perguntas pessoais.

- *Act 5 Now I can...* : trata-se de um trabalho de reflexão, no qual os alunos se autoavaliam e avaliam algumas atividades realizadas nas unidades.

A assessoria pedagógica faz parte do MP. Nela as autoras justificam a obra, as atividades, e os principais elementos que compõem o LD. Localiza-se na última parte do livro, e é organizada da seguinte maneira:

1 Premissas básicas: nessa primeira parte, as autoras justificam as premissas que nortearam a elaboração do LD:

- Visão de língua: a língua como sistema e como prática sociodiscursiva;

[...] os alunos dificilmente conseguirão se engajar em atos discursivos em inglês sem se apropriar dos fundamentos básicos dessa língua, inversamente, de nada lhes servirá aprender sobre o inglês sem desenvolver a competência discursiva necessária para interagir com os outros e por meio dele. (CHIN, ZAOROB, 2009, p.8)

- Visão de aprendizagem: baseada na mesma visão de língua, os processos cognitivos são considerados de natureza social. “De modo geral, essa coleção baseia-se na visão de que a aprendizagem de língua estrangeira é facilitada pelo seu uso em interações sociais envolvendo comunicação verbal” (CHIN, ZAOROB, 2009, p.12).

2 Conteúdo e progressão: aqui as autoras fazem um arranjo geral do conteúdo dos volumes, dando ênfase aos esclarecimentos quanto à escolha dos eixos: temático, sistêmico e textual, utilizados na elaboração do LD. Também são comentadas, nesta seção, as habilidades comunicativas de produção oral, compreensão oral, produção escrita e compreensão escrita, bem como a integração dessas habilidades, e outras atividades adicionais.

3 Constituição dos volumes e planejamento: nessa seção são explicadas e detalhadas todas as categorias de atividades e a organização das unidades. Há

também um planejamento para o trabalho com o LD, baseado na carga horária do ano letivo.

4 Orientações pedagógicas: trata-se de uma seção destinada a orientar os professores em como trabalhar com cada uma das atividades. As autoras explicam aos professores como devem agir perante situações comuns em sala de aula, como: avaliação, uso da língua materna, disposição das carteiras, entre outros.

5 No 6º ano... : essa seção traz dicas culturais, atividades complementares e indicação de leitura para cada unidade.

6 Reading: aqui as autoras oferecem suporte para o trabalho com a prática de leitura em sala de aula. Nessa seção há uma introdução que esclarece a importância dessa prática no ensino-aprendizagem de línguas.

7 Transcrições de textos - compreensão oral: trata-se da descrição de todos os textos presentes no CD de áudio.

8 Bibliografia

3.1 O AUTOR NO PROCESSO DE DESLOCAMENTO CULTURAL

Os critérios para a avaliação do movimento de aproximação do autor com a escola foram estabelecidos no decorrer da análise do LD. Cabe ressaltar aqui, que observar e identificar todos os momentos em que esses processos poderiam ocorrer no LD, não seria viável, uma vez que, o objetivo deste trabalho não está para este propósito, e, sim, para a realização de uma reflexão a respeito da relação entre autor, LD e PNLD.

Por esse motivo, optamos por identificar apenas algumas passagens que ilustram nossos pressupostos. Delimitamos, então, cinco elementos importantes do LD:

- Orientações aos professores;
- Eixo textual (que sustenta a obra em geral);
- As atividades de produção escrita;
- Constituição dos volumes e planejamento do LD;
- Prática de compreensão escrita.

3.1.1 Orientações aos professores

- **Primeira fase:** Duplicação do outro

Segundo as autoras, no processo de criação e elaboração do livro, foi priorizado ao professor apoio e facilidade de uso. Para isso, considerou-se que as instruções de atividades fossem detalhadas no livro-texto, para que o professor não precisasse consultar o manual, no decorrer das aulas.

Entretanto, nessas orientações que aparecem junto às atividades do livro, sempre grafadas em azul, o autor dita ao professor como ele deve ou não proceder no trabalho com as atividades.

A partir dessas considerações, é possível identificar elementos que constituem a primeira categoria nas fases de DC, em que o autor parece aproximar-se da cultura escolar.

Ilustraremos essas observações por meio de alguns fragmentos retirados do livro:

Fragmento 1 - Duplicação do outro

• Unit 3 – She’s number 12.

Seção: Get in the mood.

Orientação do autor: *“Professor(a): Os focos desta atividade são esportes e números. Pergunte aos alunos (1) quem pratica esporte, quais e por que escolheram as modalidades praticadas; (2) quem gosta de assistir a eventos esportivos, quais e por quê; e (3) quem não gosta nem de praticar nem de assistir e por que não. Faça as perguntas em inglês, usando também gestos e as ilustrações como suporte, mas aceite que as respostas sejam dadas tanto em português como em inglês.” (p.29)*

Percebemos, nesse fragmento, uma primeira fase do DC das autoras que tendem a duplicar a outra cultura. Trata-se de uma atitude relacionada ao julgamento a partir dos seus próprios valores. Observamos que algumas de suas imposições, no trabalho com as atividades, sugerem que os professores devem conduzir o processo de ensino-aprendizagem com base total e absoluta das orientações feitas por elas no LD. Trata-se de um estereótipo, em que a tendência é considerar que os professores estariam agindo a partir dessas ordens: *“pergunte aos alunos”, “faça as “perguntas em inglês”*. Além disso, é possível encontrar em boa parte das orientações, em outras unidades, vários outros verbos usados no imperativo, como: explique, mostre, aponte, indique, escreva, fale, repita, etc.

Num primeiro momento, aquilo que poderia representar uma concepção das autoras – obtida ou não por meio do DC – sobre a possibilidade de estar dialogando com professores cujo trabalho poderia carecer de uma boa base para efetivar o ensino, devido à má formação ou até mesmo à carência de uma formação

continuada, representa, na realidade, uma homogeneização do grupo, em que todos são avaliados de maneira uniforme.

Em outras situações, percebemos também um discurso que tende à homogeneização da cultura, em que as autoras fazem as orientações a partir do estereótipo da visão do professor como um executor de tarefas:

Fragmento 2 – Duplicação do outro

- **Get in the mood** – *“Esta seção é apenas um warm-up. Procure completá-la em apenas 10 minutos”. (p.53)*

Fragmento 3 – Duplicação do outro

- **Act 1 Presentation** – *“Este é o diálogo de abertura e serve para apresentar ao alunos o conteúdo linguístico-funcional que vão aprender na Unit. Não é uma atividade de desenvolvimento da habilidade comunicativa de compreensão oral. Portanto não a aborde como tal.” (p.53)*

Nessas passagens do livro, as orientações das autoras podem ser vistas como moldes. A expectativa de tempo estipulado para a atividade de apenas 10 minutos, cobre a possibilidade de o professor incluir nesta seção outros objetivos além dos propostos, que poderia considerar necessário para o ensino-aprendizagem. Da mesma forma ocorre com as orientações que indicam o que não deve ser feito ao trabalhar com a seção, elas estabelecem um padrão que ignora o espaço para a capacidade criativa do professor.

Fragmento 4 – Duplicação do outro

- **Unit 2 - Are you Carlos Souza?**

Seção: Act 2 Focus on vocabulary

Orientação do autor: “Professor (a): Mostre aos alunos que o primeiro grupo de cumprimentos é usado quando chegamos e encontramos alguém, enquanto o segundo é usado ao nos despedirmos. **Explique aos alunos que good evening é usado quando encontramos alguém ao anoitecer e good night para nos despedirmos à noite.”** (p.21)

Fragmento 5 – Duplicação do outro

• Unit 3 – She’s number 12

Seção: Act 2 Focus on vocabulary

Orientação ao professor: “Professor (a): O final “teen” normalmente corresponde à sílaba tônica. A pronúncia correta dos números 13 a 19 facilita a diferenciação entre estes e os números 30,40 etc., que os alunos aprenderão na Unit 9.” (p.31)

Nos fragmentos 4 e 5, percebe-se que, em vez de orientar o professor quanto ao objetivo de mostrar aos alunos o uso dos cumprimentos e da pronúncia correta das terminações dos números, as autoras ensinam aos professores, como se o seus conhecimentos não fossem o suficiente para trabalhar o objetivo das atividades. Esta duplicação reflete uma visão estereotipada do professor, como se ele não fosse capaz de ensinar a partir dos seus próprios conhecimentos e de sua formação. Nesta primeira fase, as autoras parecem estar sugerindo que o professor receberá as “ordens” e as executará de acordo com as orientações.

A partir dessas observações, demarcamos, nessa categoria, os elementos que constituem a primeira fase de aproximação do outro, lembrando que os

elementos da condição do professor numa visão estereotipada foram identificados nas orientações em partes de todas as unidades do livro.

Entendemos que, neste primeiro movimento, as autoras tendem a projetar uma imagem fechada do professor, quando partem do universo de valores da própria cultura.

De acordo com Bakhtin “Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero.” (BAKHTIN, 2003, p.301) Dessa forma, entendemos que o discurso produzido nas orientações didáticas reflete uma pré-avaliação, ou seja, a imagem projetada do professor não representa apenas o julgamento a partir de um universo de valores específicos das autoras, mas, também, da aproximação e da organização dos enunciados, quando direcionados aos interlocutores do discurso. As autoras dialogam por meio das orientações com os professores, que são, portanto, seus principais interlocutores.

Assim entendemos que a homogeneização e o estereótipo da visão do professor é uma tendência do movimento de aproximação das autoras com os seus interlocutores que, nessa fase, são os professores. A visão projetada no discurso das autoras tende a um reflexo de suas próprias concepções, quando fazem o julgamento de valores partindo dos seus próprios parâmetros. Dessa forma, entendemos que a voz propagada no discurso é a voz das autoras, que reflete os seus próprios pensamentos.

● **Segunda Fase:** Construções híbridas

Quando as autoras direcionam o trabalho dos professores, a partir das orientações pedagógicas, é possível perceber que há, também, em seus discursos, indícios de construções híbridas.

Ao orientar os professores quanto às práticas que se aplicam à avaliação dos alunos, as autoras destacam:

Fragmento 6

Assessoria pedagógica – Avaliação.

*Procure identificar o nível de interesse e participação da classe bem como o grau de sucesso das atividades ou seus pontos fracos, a fim de que sejam feitos ajustes necessários, mudando **de tática e experimentando novas formas de ensinar, conforme a necessidade.** (p.56)*

Podemos perceber, a partir desse fragmento, que o livro entrecruza dois eixos de valores: conforme apontamos na primeira fase (fragmentos 1-5), as autoras impõem o trabalho com as atividades, dizendo o que o professor deve ou não fazer em sala de aula, considerando que suas orientações serão vistas como moldes. Num segundo momento (fragmento 6) elas indicam que o professor pode ter autonomia para decidir a maneira mais adequada de realizar o processo de ensino. Assim, indicamos um enunciado que entrecruza essas duas perspectivas:

Fragmento 07 – Construções Híbridas

- **Constituição dos volumes e planejamento:** *obviamente, estamos cientes de que essas estimativas podem não corresponder à realidade dependendo das condições de trabalho de cada professor, muitas vezes sujeitas a fatores que fogem ao seu controle. Portanto alertamos que os valores apresentados aqui servem apenas de guia. Recomendamos ao professor que conheça bem o material didático e, acima de tudo, seus alunos, a fim de decidir, em cada unidade, que atividades podem, por exemplo, ser feitas por eles fora da sala de aula ou, simplesmente, deixadas de lado em prol de outras que interessem ou atendam mais às suas necessidades. (p.45)*

Esse discurso que envolve as primeiras fases de um movimento que desloca as autoras num processo de aproximação com a outra cultura, no caso, a do trabalho do professor em sala de aula, evidencia a duplicação do professor, mas, também, estabelece diferentes eixos de valores.

Mesmo enxergando o professor por meio de uma visão estereotipada, percebe-se no livro um discurso que intercala a priorização do trabalho mediante as orientações pedagógicas, mas que também compreende as interações de sala de aula como parte de um processo que não se efetiva apenas como um roteiro, no qual professores e alunos atuam num espaço de acontecimentos previstos.

Ao aproximarmos a visão das autoras, ao item 13 da ficha de avaliação do PNLD, percebemos que o programa assume um dos eixos de valores propagados no discurso.

Fragmento 08 – Ficha de avaliação do PNLD

“13³⁷. O manual discute o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e recursos de ensino a serem empregados, evitando detalhamentos que possam impedir a criatividade e a autonomia do professor?” (p.14)

O que pode ser observado a partir do DC nesta fase, os eixos de valores entrecruzados nessa fase são reflexos do pensamento das autoras, que consideram as orientações como um guia para o trabalho em sala de aula, e o reflexo das exigências do PNLD, quando sugere que os manuais não tirem a autonomia dos professores.

Ficamos nos perguntando, então, se esse critério teria alguma influência sobre a iniciativa das autoras, de incluir na assessoria pedagógica as constatações que revelam o terceiro movimento exotópico³⁸.

³⁷ Ficha de avaliação PNLD - 2011. Item V. Observância das características e finalidade específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada (em anexo)

³⁸ Este argumento será abordado posteriormente, e servirá para que possamos realizar algumas reflexões referentes a este trabalho.

● **Terceira fase:** Exotopia/acabamento

O movimento exotópico, que estabelece o encontro por meio das orientações, pode ser identificado nas palavras das autoras, quanto à visão da obra em relação aos papéis do professor e do aluno. Identificamos, no fragmento a seguir, a exotopia, um acabamento por meio de um movimento de empatia, no qual as autoras parecem compreender a realidade dos acontecimentos de sala de aula, e também, da autonomia do professor:

Fragmento 8 – Exotopia/acabamento

● **Assessoria pedagógica:** *Não obstante, a verdade é que estas orientações refletem o que nós faríamos, que pode ser diferente do que outros professores julgariam melhor fazer. Portanto, o importante é conhecer bem seus alunos e adequar os procedimentos necessários a eles. (p.53)*

Percebemos a exotopia no excedente de visão das autoras, que parecem compreender que o professor é capaz de trabalhar com o livro, mas que também é o responsável pelos acontecimentos em sala de aula, cabendo a ele decidir sobre o que deve ou não ser trabalhado, escolhendo aquilo que, de acordo com os seus conhecimentos, deverá ser inferido no processo de ensino-aprendizagem. Esse acabamento, pode-se dizer, é uma tendência da divisão de valores que partiu da segunda fase, sob um olhar fragmentado do processo de DC.

Fragmento 9 – Exotopia/acabamento

● **Os papéis do aluno e do professor:** *Uma vez que a obra não considera a língua apenas como sistema, nem a aprendizagem de língua estrangeira como mera transferência de conhecimento do professor para os alunos, estes deixam para trás um papel passivo, a fim de desempenhar um papel ativo no processo de aprender,*

*como interagente e co-construtor de conhecimento e de discursos, ao participar de interações com o professor e colegas. Em contrapartida, o professor sai do centro do palco, de onde conduzia todas as atividades didáticas, para desempenhar o papel de facilitador do processo de comunicação e das tarefas. **Porém ele é também um dos integrantes na classe e o parceiro mais competente. Como tal, fornece os insumos necessários, demonstra atividades, analisa necessidades e ajuda os alunos a superarem os obstáculos que encontrarem nos processos de comunicação e aprendizagem e dá feedback**³⁹. (p.16)*

Assim, fica evidenciada a realização de um movimento exotópico, que concede às autoras uma compreensão mais completa e abrangente da outra cultura. As autoras fazem o acabamento⁴⁰, constatando que suas orientações não serão as únicas fontes de realização do processo de ensino-aprendizagem.

Cabe destacar que, ao realizar o acabamento, as autoras não tiveram necessariamente uma empatia em relação ao outro. Pelo contrário, a partir da divisão de valores que indicamos na segunda fase do DC, entendemos que o discurso propagado na realização do acabamento refletiu a voz do PNLD.

3.1.2 Eixo textual

● **Primeira fase:** Duplicação do outro

Ao tratar dos objetivos e dos critérios utilizados para a seleção de textos no LD, as autoras destacam a relevância do uso de textos simplificados e autênticos.

³⁹ Grifo nosso.

⁴⁰ Apesar do fragmento 9 evidenciar o acabamento nesta categoria de análise, entendemos que o discurso apresenta ainda uma visão etnocêntrica e estereotipada da cultura.

No entanto, percebemos em uma passagem uma visão que parece, contemplar o primeiro movimento do DC. Embora não esteja explícito, há indícios de uma visão duplicadora, que reflete uma homogeneização dos alunos e dos eventos de sala de aula em relação aos textos:

Fragmento 10 – Duplicação do outro

• **Eixo textual:** *“Aceitamos a utilização de textos simplificados, principalmente no 1º ano do 3º ciclo (6º ano do Ensino Fundamental), pois ela permite que os alunos desenvolvam gradualmente sua capacidade de entender o conteúdo dos textos que lhe são propostos para tal finalidade sem terem de lidar com obstáculos além de sua capacidade – geralmente sob a forma de vocábulos e/ou construções sintáticas incompreensíveis para eles. Além disso, mesmo que eles já tenham aprendido a ler e a entender, sem grandes preocupações, textos na língua materna que incluam palavras desconhecidas, é muito natural que fiquem alarmados diante de sua presença em textos escritos de língua estrangeira. **Na verdade, a doção de textos autênticos nesse nível pode tornar as atividades de leitura frustrantes e contraproducentes**⁴¹. (p.25)*

Entendemos que a visão duplicadora é também uma consequência do DC realizado pelas autoras, que determinam os valores dados ao uso de textos autênticos, no 6º ano, quando se aproximam dos seus interlocutores, que nesta categoria são os próprios alunos.

Percebemos neste fragmento que a visão delas em relação ao uso de textos autênticos no 6º ano, contradiz às estimativas do PNLD, que considera a utilização desses textos, indispensáveis e, portanto, fundamentais para a integração do LD⁴².

No componente curricular Língua Estrangeira é essencial que a coletânea de textos seja composta por textos autênticos e originais, advindos do suporte impresso ou digital, para que possibilite ao

⁴¹ Grifo nosso.

⁴² Ver também, item IX da ficha de avaliação do PNLD 2011, em anexo.

aprendiz qualidade de experiência em leitura, incluindo textos multimodais. Logo a diversidade de temas, de gêneros e de tipos textuais, bem como a de contextos culturais e de circulação deve estimular a leitura como processo de construção de sentido, ao considerá-la uma situação efetiva de interação leitor-autor, tendo em conta a constituição histórico-social e ideológica de ambos. (BRASIL, 2010, p.57)

Dessa forma, percebemos que há, nessa categoria de análise duas diferentes perspectivas sobre um mesmo valor subjacente ao LD, a das autoras e a do PNLD.

- Segunda fase: Construções híbridas

Identificamos então enunciados híbridos que comportam os dois diferentes eixos: as autoras com aquilo que julgam essencial para a elaboração do LD e para o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula; e, as exigências e os critérios avaliativos impostos pelo PNLD:

Fragmento 11 – Construções Híbridas

• **Compreensão escrita:** *Por outro lado, queremos que os alunos adquiram familiaridade com textos produzidos para os leitores nativos do inglês e que se tornem capazes de entendê-los, pois disso depende o desenvolvimento de sua competência comunicativa na referida língua para a co-construção de significado no mundo real. **Portanto, apresentamos textos autênticos em todos os tomos da coleção, em menor grau no volume 1, mas praticamente em todas as atividades de leitura**⁴³ ... (p.25)*

Neste fragmento percebemos, então, um discurso que entrecruza dois eixos de valores: as autoras “compreendem” que os textos autênticos são fundamentais para o desenvolvimento das competências comunicativas, conforme as exigências

⁴³ Grifo nosso.

do PNLD, mas os utilizam em menor grau, no LD para o 6º ano, de acordo com suas considerações e seus valores em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Percebe-se, portanto, as duas vozes entrecruzadas.

- Terceira Fase: Exotopia/acabamento

A terceira fase do DC pode ser percebida na elaboração das atividades que as autoras desenvolvem ao longo das unidades do livro. Os textos autênticos, e os diversos gêneros textuais fazem parte, não apenas de atividades de *reading*, mas de várias outras atividades do livro. Destacamos três fragmentos que contemplam essas afirmações:

Fragmento 11

● ***Unit 13 – Where is the wastebasket?***

Seção: *Get in the mood.*

Don't trash those old school papers, instead

RECYCLE *your* homework



Recycling your old homework, test papers and notes is easier than ever. Just place your old papers in your recycling containers at home.

Why recycle your homework?

We throw away more paper than anything else. In fact, about 35 percent of what we trash is paper. Much of that paper could be recycled instead. Please make sure you only recycle papers that you no longer need.

Why recycle?

Recycling saves trees and other natural resources in our environment. Recycling also reduces air and water pollution and saves energy.



What is the recycled paper made back into?

Notebook paper can be made into all kinds of new paper including copy paper, newspapers and even new notebook paper.

What else can you do?

Reuse what paper you can by writing on both sides or using as scratch paper. Bring your paper home to recycle in your Denver Recycles container.



DENVER RECYCLES
CITY AND COUNTY OF DENVER
A program of Denver Public
Works/Solid Waste Management

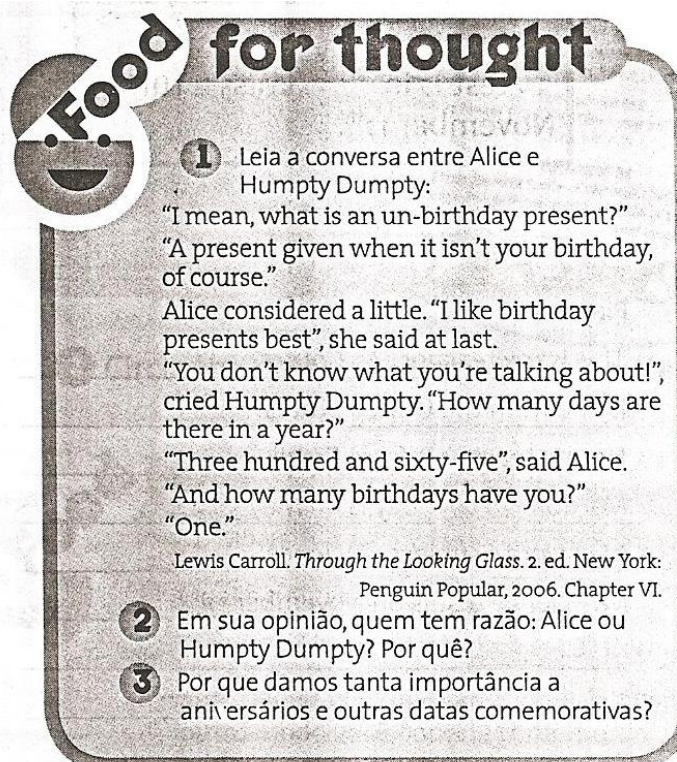
ReTh!nk Recycling.
Easier Than Ever

To find out more about recycling in Denver visit
www.denvergov.org/DenverRecycles
or call 720-865-6805.

Fragmento 12

• Unit 15 – When's your birthday?

Seção: Food for thought.



1 Leia a conversa entre Alice e Humpty Dumpty:

"I mean, what is an un-birthday present?"

"A present given when it isn't your birthday, of course."

Alice considered a little. "I like birthday presents best", she said at last.

"You don't know what you're talking about!", cried Humpty Dumpty. "How many days are there in a year?"

"Three hundred and sixty-five", said Alice.


"And how many birthdays have you?"

"One."

Lewis Carroll. *Through the Looking Glass*. 2. ed. New York: Penguin Popular, 2006. Chapter VI.

2 Em sua opinião, quem tem razão: Alice ou Humpty Dumpty? Por quê?

3 Por que damos tanta importância a aniversários e outras datas comemorativas?



Here is a rhyme to help you remember the days of the week. Enjoy it.

*Monday alone,
Tuesday together,
Wednesday we walk
When it's fine weather.
Thursday we kiss,
Friday we cry,
Saturday's hours
Seem almost to fly!
But of all the days in the week,
we will call
Sunday the rest day, the best day
of all.*

Available at: <www.hintsandthings.co.uk/nursery/rhymes6.htm>. Accessed on: Mar. 16th, 2008.

Fragmento 13

• Unit 16 – When is the party?

Seção: Cool!

Os três gêneros textuais utilizados nestas atividades são trabalhados em diferentes seções do LD. Os textos são autênticos, apresentam fontes e referenciais. Eles não estão apenas nas atividades de *reading*, e, portanto, evidenciam o terceiro movimento do DC.

O acabamento dado nesta categoria evidencia uma visão fragmentada das autoras, que “aceitam” e utilizam os textos autênticos no LD do 6ºano, o que não significa necessariamente, que elas tenham tido tal postura devido a um processo de empatia.

Entendemos que a utilização desses textos é, portanto, o reflexo da voz do PNLD, sobressaindo a voz das autoras na elaboração do LD.

3.1.3 Atividades de produção escrita

- **Primeira fase:** Duplicação do outro

Observamos, em uma passagem do livro, a visão das autoras sobre o desenvolvimento da produção escrita no LD, observe:

Fragmento 14 – Duplicação do outro

• **Assessoria pedagógica**

- **Produção escrita:** *os trabalhos de desenvolvimento das habilidades de produção oral e escrita são diferentes na medida em que é possível capacitar os alunos a interagir oralmente com seus pares desde o início e em cada unidade, pois até mesmo as iterações compostas por nada mais que uma troca de falas podem constituir atos genuínos de comunicação. Contudo, não se pode dizer o mesmo da habilidade de produção escrita, uma vez que na vida real, são poucos os gêneros textuais que eles podem produzir com tão pouca língua de Unit em Unit. Soma-se a*

isso nossa constatação de que a produção textual dos alunos no Ensino Fundamental na própria língua materna evidencia uma falta de conhecimento sobre meios de gerar “ideias” (leia-se conteúdos) e sobre organização textual. O que se percebe é que eles tentam “encher a página” com material escrito sobre o tema proposto, geralmente sob a forma de frases feitas ou clichês colhidos de conversas que ouvem entre adultos e nos meios de comunicação de massa, sobretudo na televisão, sem muita consciência a respeito de objetivos de comunicação e das estratégias de produção escrita a que poderiam recorrer para atingi-los. Essas duas considerações levaram-nos a adotar focos diferentes para as habilidades de produção escrita nos quatro volumes da coleção.

A partir desse fragmento, identificamos a primeira fase do DC. Entendemos que as autoras duplicam o aluno por meio de uma visão estereotipada, quando os consideram como parte de um grupo, de uma coletividade. Percebe-se, nessa posição, uma generalização do outro – que tem, por consequência, a própria cultura como base – as autoras fazem um julgamento dos alunos como não sendo capazes de produzirem textos, no 6º ano do Ensino Fundamental. Entendemos que essa visão pode estar relacionada à experiência de uma das autoras, com a prática de sala de aula, uma vez que possui mais de vinte anos de experiência no ensino de LI. No entanto, o conhecimento que se aplica a determinados casos, não pode, de modo algum, ser considerado em todos eles e, muito menos, generalizado.

Assim, a visão duplicadora que identificamos nessa categoria é, também, um reflexo da aproximação das autoras com os seus interlocutores.

- Segunda fase: Construções híbridas

Identificamos no movimento de DC a segunda fase de aproximação.

Embora considerem que o trabalho com práticas de atividades de *writing*, no 6º ano, não é propício para o processo de ensino-aprendizagem de LE, as autoras produzem um discurso híbrido na elaboração das atividades que propaga diferentes perspectivas. Elas entrecruzam suas concepções, mas também consideram a obrigatoriedade do desenvolvimento dessa prática, de acordo com as exigências do PNLD a todos os LDs.⁴⁴

É preciso ter em conta que o desenvolvimento da escrita em língua estrangeira é um processo que deve passar por sucessivas etapas de reformulação e que supõem uma tomada de consciência a respeito das condições de produção: quem escreve, com que finalidade, de que forma, com que recursos, argumentativos ou de natureza, e em que suporte. Tudo isso exige planejamento e observância das características textuais e discursivas, que precisam, portanto, ser abordadas nas aulas de língua. (BRASIL, 2010, p.56)

Isso quer dizer que, para que sejam aceitas pelo programa, as obras precisam conter, necessariamente, em todos os volumes, as atividades de produção escrita.

Assim, as autoras, como escritoras, logicamente sabem dessa condição, no entanto, como “compreendem”⁴⁵ a fragilidade dos alunos em produzir textos em LE, passam, então, a agir na construção do material, entrecruzando diferentes sistemas axiológicos de valores, gerando os seguintes enunciados⁴⁶:

Fragmento 15

Unit 12

● Act 09 – Let’s Write

⁴⁴ Ver em: ficha de avaliação do GLD, item: “X. Produção escrita” (em anexo)”

⁴⁵ Projeção fragmentada.

⁴⁶ Neste momento entendidos como “atividades”.

Act 9 Let's write

- Write a message to a friend in another class.

Hi,		!
Let's	(suggest activity)	
at	(place)	
Let's go at	(time)	
Confirm with me.		
I'm in Room	(number)	
See you.		

- Orientação ao Professor:

Professor (a) estimule os alunos a de fato mandarem os bilhetes para os colegas e a respondê-los. Se tiverem acesso à Internet, podem usar e-mails ou alguns programas de mensagens instantâneas, como o MSN, para realizarem a tarefa.

Por meio das atividades de *writing*, é possível identificar dois eixos de valores fundindo-se apenas em um “enunciado”: as autoras correspondem às exigências do PNLD, já que há, em todas as unidades do livro, atividades, de produção escrita (*writing*). No entanto, mesmo considerando as atividades de certa forma “inapropriadas” para o 6º ano, percebe-se que elas desenvolvem as atividades de acordo com suas próprias concepções. Entende-se, portanto, que esses enunciados (atividades) foram gerados partindo de diferentes sistemas axiológicos de valores, em que a atividade fica dividida entre o desenvolvimento da produção escrita, mas, ao mesmo tempo, limitando os alunos a uma produção não muito longa. Observe:

Fragmento 16 – Construções híbridas

- Assessoria pedagógica:** Muitas das atividades da seção *let's write* do volume 1 limitam-se a pedir que os alunos completem parte de um texto com sentenças simples, que escrevam pequenas mensagens seguindo um modelo, que preencham

um formulário e assim por diante. (p.40)

Percebemos, nesse enunciado, os elementos que compõem um discurso híbrido, à medida que as atividades de *writing* são elaboradas, mas, entretanto, estão ainda limitadas a uma produção escrita, que, neste caso, não corresponde literalmente a uma produção textual.

As vozes demarcadas no discurso das autoras dividem os valores delas (quando aproximam-se dos interlocutores do seus discurso) e também as do PNLD, que considera o desenvolvimento da prática de produção escrita essencial para o 6º ano.

- Terceira fase: Exotopia/acabamento

Destacamos, para a identificação do terceiro movimento, nessa categoria de análise, um fragmento que, a nosso ver, corresponde ao acabamento, por meio de uma postura exotópica das autoras, que parecem obter uma visão mais completa da concepção de aluno.

Fragmento 16 – Exotopia/acabamento

• Tipos de atividades: *Ao longo do 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental, os alunos passam por uma série de transformações que os levarão da infância ou pré-adolescência à adolescência propriamente dita. Essa fase de transição é percebida tanto no plano físico quanto nas esferas cognitiva, emocional e social, mas não ocorre de forma homogênea. Assim, dentro de um mesmo grupo, percebemos que alguns alunos ainda operam em nível bastante concreto enquanto outros já realizam, com mais conforto, atividades que requerem maior abstração... (p. 13)⁴⁷*

⁴⁷ Grifo nosso.

Percebemos, nessa fase, a realização de um acabamento em que os alunos deixam de ser entendidos como parte de um grupo homogêneo. As autoras compreendem que eles não possuem necessidades iguais e nem mesmo correspondem a um mesmo nível, evidenciando, portanto, diferentes formas de perceber e conduzir o ensino sob habilidades, capacidades e dificuldades distintas.

O acabamento realizado pelas autoras, nessa categoria, reflete uma visão que parece estar formada a partir do próprio DC. Entendemos que neste acabamento a voz do PNLD não pode ser percebida, já que as atividades foram elaboradas na segunda fase e ainda estavam sob construções híbridas. O movimento que se encaixa na terceira fase do DC é uma constatação das autoras que entendemos ser uma tendência do próprio movimento cultural, que, portanto, reflete apenas os valores dados pelas autoras.

3.1.4 Constituição dos volumes e planejamento do LD

- Primeira fase: Duplicação do outro

Na seção destinada ao esclarecimento da organização e do planejamento do LD, as autoras fazem a seguinte constatação:

Fragmento 17 – Duplicação do outro

- **Constituição dos volumes e planejamento:** Quanto aos números de aulas e horas de trabalho, consideramos que o público-alvo terá duas aulas de 50 minutos cada por semana durante o ano letivo. Estimamos que o professor conseguirá cobrir a *Welcome*, as *Reviews* e as *tematic units* em uma aula cada; e que concluirá o

trabalho com as Units do 3º ciclo em 3-4 aulas e as do 4º ciclo em 4-5 aulas cada. O *workbook*⁴⁸, por sua vez, consiste de exercícios para os alunos fazerem em casa. Entretanto, o professor precisará corrigi-los em classe. Portanto, calculamos meia hora para este trabalho por *Unit*. (p.44)

3.º ciclo: Volumes 1 e 2					
Qtd.	Componentes	Aulas de 50 min. (mínimo)	Aulas de 50 min. (máximo)	Semanas 2 aulas (mínimo)	Semanas 2 aulas (máximo)
1	Welcome	1 x 1 = 1	1 x 1 = 1		
16	Unit+Extra	3 x 16 = 48	4 x 16 = 64		
8	Review	1 x 8 = 8	1 x 8 = 8		
4	Thematic unit	1 x 4 = 4	1 x 4 = 4		
4	Avaliação	1 x 4 = 4	1 x 4 = 4		
	Aulas/volume	65	81	30,5	40,5
	Horas/volume	54-55	67-68		
	Aulas/3.º ciclo	130	162	65	81
	Horas/3.º ciclo	108-110	134-136		

Sem dúvida, o planejamento é um elemento importante para direcionar o autor no desenvolvimento do LD, além de facilitar o trabalho do professor em sala de aula. No entanto, as estimativas das autoras na elaboração do LD podem ser vistas sob a perspectiva de uma visão rígida e estereotipada dos eventos escolares. Entendemos que a tendência a considerar as horas/aulas em relação às unidades e atividades propostas correspondem à aproximação das autoras aos interlocutores dos seus discursos. No entanto, percebemos, nesse processo, o primeiro movimento do DC que, por sua vez, duplica os eventos escolares.

⁴⁸ O *workbook* é destinado apenas ao 4º ciclo, portanto, não corresponde ao livro aqui analisado.

Entendemos que o modo como as autoras descrevem o planejamento do LD não corresponde da mesma forma para todas as escolas, professores e turmas de maneira uniforme. Não se pode esperar dos eventos escolares que estes aconteçam como se estivessem baseados em um roteiro.

- Segunda fase: Construções híbridas

Ao realizarmos uma aproximação entre os critérios avaliativos do PNLD (fragmento 18) e o discurso das autoras, destacado na primeira fase (fragmento 17), percebemos alguns indícios do segundo movimento do DC:

Fragmento 18 – Ficha de avaliação do PNLD

• III Coerência e adequação entre abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção e a proposta didático-pedagógica e objetivos explicitados: *“7. A obra organiza-se – tanto do ponto de vista dos volumes que a compõem, quanto das unidades estruturadoras de cada um de seus volumes – de forma a garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem, especialmente em relação a tópicos linguísticos, temas e atividades?”*

Conforme explicitado neste fragmento, o planejamento é uma exigência para as obras didáticas.

No entanto, identificamos algumas atividades do livro, que comportam duas perspectivas. Por um lado o livro é estruturado de acordo com o PNLD, por outro, percebe-se que as autoras não creditam a estruturação elaborada no livro como uma diretriz absoluta para o trabalho de sala de aula.

O LD, portanto, apresenta dois eixos: é estruturado e corresponde às estimativas do PNLD, no entanto, reflete, em alguns momentos, uma visão mais aberta que leva em consideração o ambiente escolar, não como um local que gera

acontecimentos previsíveis, mas como propício e aberto às mais diversas decorrências, nos mais variados aspectos.

Para confirmar essa constatação, tomamos como exemplo o fragmento a seguir:

Fragmento 19 – Construções híbridas

English in the classroom: A página consiste de uma atividade que representa aos alunos pequenas frases correspondentes às instruções normalmente usadas no âmbito da sala de aula e na coleção, como “Listen to the CD.”, “Read page 3.” E assim por diante. Ela termina com uma orientação para os alunos recorrerem a ela como material de consulta caso tenham alguma dificuldade em entender as instruções do livro. (p.52)

A seção “*English in the classroom*” não está integrada ao sumário do livro, nem mesmo consta como uma atividade regular. Essa seção aparece apenas nas orientações pedagógicas que incorporam as considerações finais do LD.

“Nota-se que as referidas páginas não fazem parte da *Welcome* ou de nenhuma outra *Unit*. O professor tem a liberdade de decidir quando aplicar as atividades nelas contidas.” (p.52)

Outros momentos não previstos no planejamento integram a noção de que as unidades não serão tratadas exatamente como em um cronograma. Há diversos fatores que podem determinar as mais variadas situações não previstas em sala de aula. Ou seja, mesmo tratando o LD como uma estrutura previamente estabelecida, as autoras mostram que há, no decorrer das atividades, a possibilidade de adaptações e escolhas que vão além das atividades planejadas sob o enfoque de momentos previamente organizados.

O *Project*, por exemplo, é uma atividade extraclasse que compõe todas as unidades do livro e, portanto, corresponde ao planejamento das unidades. Contudo encontramos nas orientações pedagógicas a seguinte constatação:

A coleção propõe um projeto por *Unit*. Porém, nem sempre os alunos dispõem de tempo para fazer tudo. O professor pode, então, estabelecer um número mínimo de projetos por ano ou semestre e deixar que cada aluno escolha o que fazer. (CHIN, ZAOROB, 2009, p.56)

As autoras dão liberdade ao professor para utilizar as atividades de “*project*”, conforme o tempo disponível. Ou seja, o número de “*projects*” em relação ao desenvolvimento dessa atividade pode variar de um professor para outro, de uma turma para outra e assim por diante. As autoras “compreendem” que o tempo, e as condições de trabalho com tais atividades não será o mesmo para todos os professores, escolas e alunos. Os eventos escolares não podem estar, portanto, baseados especificamente em um cronograma.

- Terceira fase: Exotopia/acabamento

Identificamos o terceiro movimento do DC, que realiza um acabamento visível das autoras, em relação aos aspectos da organização e do planejamento, por meio de uma postura exotópica:

Fragmento 20 – Exotopia/acabamento

• **Constituição dos volumes e planejamento:** *Obviamente, estamos cientes de que essas estimativas podem não corresponder à realidade dependendo das condições de trabalho de cada professor, muitas vezes sujeitas a fatores que fogem ao seu controle. Portanto, alertamos que os valores apresentados aqui servem apenas de guia. Recomendamos ao professor que conheça bem o material didático e, acima de tudo, seus alunos, a fim de decidir, em cada unidade, que atividades podem, por exemplo, ser feitas por eles fora da sala de aula ou simplesmente deixadas de lado em prol de outras que interessem ou atendam mais às suas*

necessidades. (p.45)

Com essa constatação, percebemos que as autoras contemplam por meio de um movimento exotópico, que os eventos de sala de aula não sejam compreendidos como situações previsíveis, mas como sujeitas aos acontecimentos e situações ocasionais decorrentes da cultura escolar.

As vozes das autoras estão demarcadas no discurso que contempla o acabamento nessa categoria. Entendemos que esse acabamento não reflete a voz do PNLD, ou seja, trata-se de uma constatação que foi entendida a partir do próprio movimento de DC.

3.1.5 Prática de compreensão escrita

- **Primeira fase:** Duplicação do outro

Observamos um movimento de DC, quando o autor aproxima-se da cultura escolar, buscando compreender o aluno como receptor e destinatário de seu discurso. Ao discorrer no MP sobre as atividades de compreensão escrita, as autoras esclarecem as razões da inclusão dessa habilidade no LD, acrescentando e relevando os princípios dos PCNs de LI no Brasil.

No que se refere ao ensino da compreensão escrita em Língua Estrangeira, para facilitar o engajamento discursivo do leitor-aluno, cabe privilegiar o conhecimento de mundo e textual que ele tem como usuário de sua língua materna, para se ir pouco a pouco introduzindo o conhecimento sistêmico. Desse modo, o foco no terceiro ciclo é em compreensão geral, enquanto no quarto ciclo é em compreensão geral e detalhada. (BRASIL, 1998, p.89)

Ao explicar as atividades de compreensão escrita propostas nas unidades do livro, as autoras destacam:

Fragmento 21 – Duplicação do outro

• **Compreensão escrita:** *Resta-nos fazer alguns comentários sobre a atitude que os alunos e professores **podem** ter em relação a esse modo de tratar a leitura. Podemos dizer, de partida, que **muitos** se sente desconfortáveis. Os alunos ficam ansiosos porque não entendem tudo e acreditam que não entender tudo é o mesmo que não entender nada. Além disso, **podem** ficar preocupados que as avaliações periódicas incluam o vocabulário dos textos propostos para leitura. Logo, costumam insistir que o professor traduza todas as palavras do texto; eles anotam a tradução e guardam para estudar para prova! Os professores por sua vez **podem** ficar inseguros quanto ao grau de compreensão que os alunos de fato atingiram e, só para ter certeza de que entenderam tudo, alguns pedem aos alunos que traduzam o texto... (p.38)*

Embora sejam considerados neste fragmento os vocábulos “**podem e muitos**⁴⁹”, constatamos, nessa passagem, a primeira fase do DC. Há uma visão duplicadora em relação aos alunos e professores. Percebemos uma tendência das autoras ao julgamento, a partir de seus próprios parâmetros, que atribui a uma ideia homogeneizante dos alunos. Entendemos que essa primeira fase ocorre quando as autoras aproximam-se dos seus interlocutores e os julgam a partir dos seus próprios valores e/ou experiências nesse contexto.

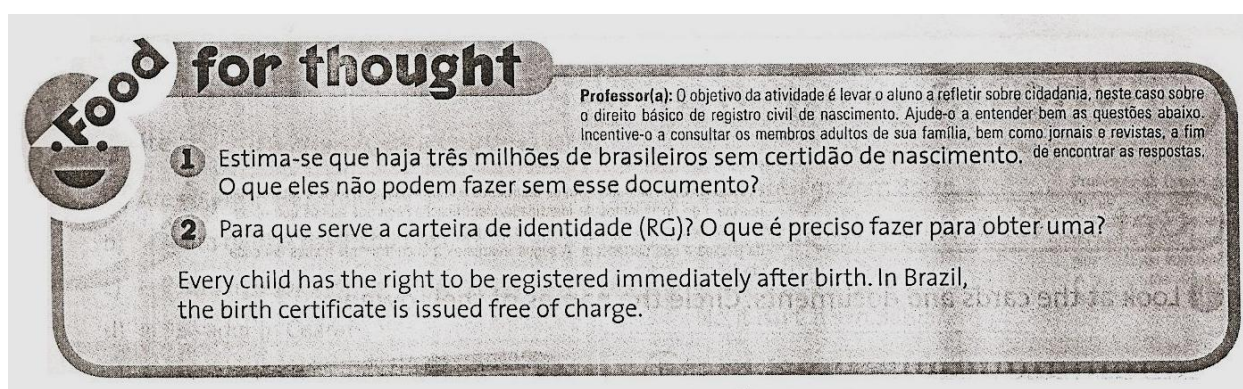
- **Segunda fase:** Construções híbridas

⁴⁹ Em destaque no fragmento 21.

A segunda fase do DC, nesta categoria de análise, pode ser percebida se fizermos uma aproximação entre as constatações feitas pelas autoras no fragmento 21 e as exigências do PNLD. Como o programa exige que os LDs abordem significativamente o trabalho com a produção escrita o que, portanto, torna essa prática uma exigência, as autoras produzem – em determinados momentos – a propagação de um discurso híbrido, que entrecruza os dois diferentes eixos de valores, isto é, autoras x PNLD. Observe:

Fragmento 22 – Construções híbridas

- **Food for thought:** “Por se tratar de reflexão que os alunos provavelmente não farão em inglês, escolhemos como língua de trabalho o português. (p.50)



Fragmento 23 – Construções híbridas

- **Uso da língua materna:** O professor verá que há diversas atividades e questões em português ao longo da coleção, principalmente nos volumes 1 e 2. Já explicamos por que o food for thought está expresso na língua materna dos alunos e todos os volumes. Quanto aos demais casos, podemos dizer que optamos pela língua materna para ajudar os alunos a entenderem enunciados ou instruções mais complexos, facilitando assim o trabalho do professor com classes numerosas, ou para indicar que a discussões propostas podem ser feitas em português. Preferimos

que os alunos participem delas ativamente a vê-los se calarem, impedidos de contribuir só porque ainda não são capazes de se expressarem em inglês. (p.59)

Act 9 Let's read

Professor(a): Este texto servirá também como preparação para o projeto proposto para a unidade. Comece perguntando aos alunos sobre o que imaginam ser o texto com base apenas no título. Depois, ajude-os a perceber como o texto foi organizado e como esse tipo de organização, de acordo com as etapas do projeto, facilita a compreensão do leitor.

- Read the text about recycling at school and answer the questions.

Recycle More at School

Do you want to start a recycling program at your school?

Follow these three easy steps:

Step 1. Make a team

You can't do this alone, so get some help. The best teams have students, teachers, coordinators, administrative staff and family.

Step 2. Decide what you want to recycle

- Start with white paper and colored paper.
- Cardboard is a good idea too.
- Next you can recycle bottles and cans.

Step 3. Promote, promote, promote!

- Talk to your family, friends and neighbors.
- Make a box for recycling paper for each classroom.
- Recycle at home too.

Sounds easy? It is!

Adapted from: <www.recyclemore.com>. Accessed on: Mar. 10th, 2008.

a) Qual é o objetivo do texto? Para quem o texto foi escrito? Que instruções ele traz?

b) O texto sugere que o projeto seja dividido em três etapas. Quais são elas? Qual delas você considera mais difícil? Qual é a mais importante?

Make a team; decide what you want to recycle; promote the campaign.

No fragmento 23 as autoras esclarecem os motivos pelos quais adotaram a língua portuguesa em determinadas partes do livro, dizendo que esse procedimento ajudará os alunos na compreensão de enunciados e atividades complexas. No entanto, embora haja essa constatação, percebemos, com essas atividades, que as

autoras intercalam, em alguns textos e atividades, enunciados que comportam ambas as línguas, inglesa e portuguesa.

Há, portanto, um discurso híbrido, que comporta duas perspectivas, a visão das autoras e seus parâmetros referentes à prática de compreensão escrita, e a constatação dos parâmetros exigidos pelo PNLD.

- Terceira fase: Exotopia/acabamento

Percebemos o acabamento, nesta categoria, por meio da atividade e *reading*⁵⁰ e da constatação das autoras a respeito da importância da leitura (extensiva) no ensino-aprendizagem de línguas.

Fragmento 24 – Exotopia/acabamento

• **6 Reading:** *Além da importância de se promover a valorização da leitura (de mundo) como prática capaz de dar aos alunos acesso ao mundo do trabalho e de estudos futuros, é necessário também a leitura como fonte de informação e prazer. Neste sentido, torna-se importante propiciar aos alunos a oportunidade de lerem textos diversos, geralmente mais extensos que os selecionados para serem trabalhados em sala, com finalidade de desenvolver-lhes a confiança e motivação frente à leitura... (p.70)*

Fragmento 25 – Exotopia/acabamento

• **Reading:**

Texto: *The happy Prince*⁵¹.

Autor: Oscar Wilde.

(Available at Domínio público: <www.dominiopublico.gov.br>. Accessed in jan. 2009.)

⁵⁰ Texto que acompanha o LD, composto por 7 páginas.

⁵¹ Em anexo.

3.2 ENTRE UM DESLOCAMENTO E ALGUMAS INTERVENÇÕES, A ELABORAÇÃO DE UM LD.

A partir desta análise, podemos entender o movimento completo do DC percorrido pelas autoras durante a elaboração do livro, e, também, avaliar o que de fato pode ser percebido a partir desse encontro cultural.

O LD, como um gênero discursivo, é constituído por várias vozes que não são apenas as das autoras. Essas vozes circulam e confrontam-se, propagadas apenas sob a forma de um único discurso, de uma única voz.

Por trás das palavras das autoras há um eco, que soa baixo e que quase não pode ser percebido, no entanto, sua identificação só pôde ser contemplada porque a análise do DC que fizemos nos permitiu tal postura.

Ao olharmos para as cinco categorias analisadas, percebemos de maneira uniforme que aquilo que tínhamos pensado a respeito das relações entre autor, LD e PNLD, foram contempladas e, de certa forma, corresponderam ao nossos pressupostos.

Quando realizam o primeiro movimento do deslocamento, as autoras tendem à visão duplicadora. Embora essa visão propague um estereótipo da outra cultura, é em meio a esse discurso que percebemos, em sua intimidade, aquilo que na verdade revelaria as suas opiniões. Nessa primeira fase do DC, percebemos um discurso que reporta uma opinião, uma visão, uma ideia, e até mesmo uma concepção de ensino que reflete uma subjetividade que, de certa forma, corresponde apenas às próprias autoras, isto é, “à voz das autoras.”

Quando contemplamos a segunda fase do DC, damos como referência à elaboração do LD, os critérios avaliativos do PNLD. Da mesma forma como ocorrem nas relações interculturais, o discurso das autoras é percebido sob duas diferentes perspectivas. Em meio a essa situação, podemos ouvir a voz das autoras associadas à voz do programa. Nesse momento, percebemos, então, duas vozes

entrecruzadas e ecoadas por meio de um discurso com eixos de valores distintos, os quais se denominam construções híbridas. As duas perspectivas estão tão bem demarcadas que é possível identificarmos o que seriam as vozes das autoras e do PNLD.

Conforme apresentado na análise, as próprias exigências do programa constituem, ao todo, a segunda fase do DC. As vozes do PNLD não estão ocultas nos enunciados das autoras, e podem ser ouvidas, quando aproximadas da visão de ensino que destacamos na primeira fase.

A terceira fase do DC, isto é, o acabamento, é o ponto de partida para que se possa dar à pergunta norteadora deste trabalho, uma conclusa resposta:

- O discurso das autoras, aplicado na elaboração do livro didático, em função do seu movimento de aproximação com o outro no processo de deslocamento cultural, estaria refletindo uma visão de livro didático baseado na concepção do autor ou das exigências do PNLD?

A partir da terceira fase, percebemos que o acabamento dado pelas autoras reflete e propaga em determinados momentos as vozes das autoras, e, em outros, as do programa.

Para simplificar essa constatação, faremos aqui uma síntese das categorias e dos movimentos de DC percorrido, apontando o que foi elaborado e qual é a voz que pode ser identificada em cada uma dessas categorias:

Orientações pedagógicas ⁵²		Vozes	
FASES		Autoras	PNLD
1ª FASE	<ul style="list-style-type: none"> - Detalhamento das atividades; - Estereótipos da visão de ensino; - Orientações desenvolvidas com base naquilo que as autoras julgam essencial para o trabalho com as atividades; 	X	
	- O PNLD exige que não sejam feitos detalhamentos		

⁵² Subitem 3.1.1

2ª FASE	das atividades para que o professor não perca sua autonomia; - Discurso híbrido construído a partir das duas perspectivas;	X	X
3ª FASE	- Um enunciado é construído contemplando o acabamento das autoras – em relação ao processo de ensino dos professores – que vai de acordo com as exigências do programa.		X

Na primeira fase do DC, o que se tem como referência é, na realidade, aquilo que é dito pelas autoras em suas orientações pedagógicas. Mesmo pautado no princípio duplicador do movimento, o que pode ser percebido é a voz monológica das autoras. São elas que escolhem e determinam como o professor deve agir, ou não, no desenvolvimento de suas atividades.

No segundo momento do deslocamento, temos a construção de um discurso híbrido que intercala esses valores (determinados na primeira fase) aos valores subjacentes ao PNLD. Isto é, como o programa exige que os livros não subestime o trabalho dos professores, há, nesse contexto, a possibilidade de se demarcar duas vozes, a partir de um único discurso híbrido.

No entanto, é no terceiro movimento que observamos a demarcação da voz do PNLD no discurso das autoras. Pois, ao realizar o acabamento (percebido através da assessoria pedagógica) as autoras esclarecem que as orientações indicadas por elas não são, na verdade, um critério absoluto para ser seguido em sala de aula, são apenas orientações, diferente, portanto, de suas colocações na primeira fase.

A partir daí, entendemos que as autoras fazem o acabamento baseando-se nos critérios avaliativos do PNLD. E, dessa forma, constata-se a demarcação da voz do programa produzido no discurso das autoras.

Eixo textual ⁵³		Vozes	
FASES		Autoras	PNLD
1ª FASE	- As autoras não estão de acordo com o uso de textos autênticos para 6º ano;	X	
2ª FASE	- O PNLD exige que sejam utilizados textos autênticos no LD. - Discurso híbrido construído a partir das duas perspectivas;	X	X
3ª FASE	- As autoras fazem o acabamento dos alunos, e utilizam os textos autênticos no livro, de acordo com o PNLD.		X

Ao tratar do eixo textual, as autoras passam pela primeira fase do DC evidenciando em seus discursos as suas constatações quanto ao uso de textos autênticos no trabalho com alunos do 6º ano. Nesse momento o que pode ser percebido é que, a visão duplicadora proveniente da primeira fase (que considera a utilização de textos autênticos uma tarefa difícil e contraproducente) é na realidade um discurso que ressalta a opinião das autoras. Assim, evidencia-se nesta fase a demarcação da voz única das autoras.

Como o PNLD exige, em seus critérios avaliativos, que os LDs trabalhem especificamente com esses textos, percebemos, na segunda fase, a construção de um discurso híbrido, entrecruzando os valores das autoras e do programa. Em um fragmento retirado da assessoria pedagógica, as autoras esclarecem que utilizam os textos autênticos em todos os volumes da obra, no entanto, em menor grau no volume 1. Nesse discurso híbrido encontram-se, então, tanto as vozes das autoras quanto as do PNLD.

O terceiro movimento constata o acabamento das autoras em relação ao eixo textual, quando desenvolvem os próprios textos (autênticos) encontrados em várias unidades do livro. Mesmo não considerando apropriado o trabalho com os textos

⁵³ Subitem 3.1.2

autênticos (constatado na primeira fase), as autoras o fazem na construção do LD. A identificação desse movimento esclarece, portanto, que a origem das vozes, nessa categoria são as do PNLD.

Atividades de produção escrita ⁵⁴		Vozes	
FASES		Autoras	PNLD
1ª FASE	- As autoras acreditam que os alunos do 6ºano apresentarão dificuldades com as atividades de produção escrita, e, portanto, adotam no LD diferentes focos para trabalhar esta prática;	X	
2ª FASE	- O PNLD exige que os LDs trabalhem as práticas de produção escrita; - As atividades são elaboradas, mas elas são construídas a partir das duas perspectivas: autoras e PNLD;	X	X
3ª FASE	- As autoras realizam o acabamento e constataam que os alunos não podem ser julgados em coletividade.	X	

O que observamos neste primeiro movimento do DC, é a duplicação dos alunos como incapazes de produzir textos em LE. Sem dúvida alguma, é evidente aqui, que tal constatação parte da opinião das autoras, como escritoras do LD. A voz refletida aqui é, portanto, a voz das autoras.

Quando o PNLD exige os trabalhos de produção escrita no LD, as atividades são elaboradas a partir das duas perspectivas. Há, portanto, duas vozes demarcadas no discurso. Essa passagem é evidenciada nas próprias atividades de *Writing*, que aparecem em todas as unidades (conforme ficha de avaliação do PNLD), mas que se limitam a pequenos textos com sentenças simples (correspondente ao valores dados a partir da visão das autoras identificados na primeira fase).

⁵⁴ Subitem 3.1.3

O fragmento identificado como o acabamento dado pelas autoras às atividades de produção escrita constata, nessa categoria, o reflexo das vozes das autoras, sobressaindo às do PNLD. Nessa fase, elas apontam as diferenças em relação à aprendizagem, em que um mesmo grupo pode operar em níveis distintos. Os alunos deixam de ser entendidos como parte de um grupo, a partir de um movimento exotópico, que entendemos ocorrer apenas a partir da visão das autoras.

Constituição dos volumes e planejamento do LD ⁵⁵		Vozes	
FASES		Autoras	PNLD
1ª FASE	<ul style="list-style-type: none"> - O planejamento do LD é feito a partir do estereótipo de que as aulas serão planejadas e realizadas como em um cronograma; - Consideram-se: minutos determinados para as atividades, número de aulas estipulados para cada unidade e etc. 	X	
2ª FASE	<ul style="list-style-type: none"> - O PNLD exige que os LDs tenham um planejamento; - As autoras percebem que os eventos escolares não são previsíveis; 	X	X
3ª FASE	<ul style="list-style-type: none"> - O acabamento revela a constatação das autoras, que afirmam compreender que tais estimativas podem não corresponder à realidade de sala de aula dependendo das condições de trabalho de cada professor. 	X	

Na primeira fase dessa categoria as autoras constroem um planejamento para as atividades a partir do estereótipo de eventos escolares previsíveis. São levados em consideração minutos para as atividades, número de aulas para cada unidade e etc. A voz identificada nessa categoria é entendida, portanto, como o reflexo do pensamento das autoras, como escritoras que planejam e constroem o livro de acordo com sua visão a respeito dos eventos escolares.

⁵⁵ Subitem 3.1.4

Da mesma forma, o PNLD exige que haja em todos os volumes uma organização definida para a estruturação do livro. No entanto, percebemos a partir da análise do DC que, em determinados momentos, as autoras concebem os eventos escolares como não previsíveis, e propícios a diversas situações que não estão e não podem ser previamente estabelecidas. Nesse momento, as duas vozes estão entrecruzadas no discurso das autoras.

No terceiro movimento, percebemos o consentimento das autoras em relação ao planejamento das atividades no LD. Elas demonstram estar cientes de que as estimativas podem não corresponder aos eventos escolares. Esse acabamento reflete, então, as vozes das autoras sobressaindo às do PNLD.

Prática de compreensão escrita ⁵⁶		Vozes	
FASES		Autoras	PNLD
1ª FASE	- As autoras acreditam que os alunos do 6º ano podem apresentar dificuldades durante a prática de compreensão escrita;	X	
2ª FASE	- O PNLD exige que os LDs trabalhem as práticas de compreensão escrita; - As autoras elaboram atividades que entrecruzam as duas perspectivas: atividades de compreensão escrita com o auxílio da língua materna;	X	X
3ª FASE	- As autoras realizam o acabamento e ressaltam a importância de se praticar a leitura em sala de aula, como uma importante fonte de aprendizagem.		X

Na primeira fase dessa categoria, as autoras fazem a duplicação dos alunos quando os julgam a partir de uma visão homogeneizante da cultura. Elas consideram que a produção de textos em LE pode, de certa forma, não ser uma tarefa tão bem sucedida nas atividades de sala de aula, constatando que os alunos

⁵⁶ Subitem 3.1.5

podem sentir dificuldades e, portanto, não demonstrarem interesse em relação a esta prática. No fragmento que identificamos como o movimento do DC, no qual elas consideram tal constatação, percebemos que a voz que permeia esse discurso é, na realidade, um reflexo do pensamento das autoras, ou seja, a voz das autoras.

Quanto aos critérios avaliativos, o PNLD exige as atividades de compreensão escrita no LD. As constatações feitas pelas autoras, em diálogo com as exigências do programa, desenvolvem a construção de um discurso híbrido, que pode ser identificado por meio das atividades de *reading*, em que as autoras intercalam tanto a LI quanto a língua materna. Da mesma forma como em todas as outras categorias analisadas nesta fase, a propagação das duas vozes pode ser demarcada então no discurso das autoras.

Na terceira fase, o acabamento ocorre a partir de um movimento exotópico, em sincronia com as normas do programa. Elas constataam a partir desse movimento, que as atividades de compreensão escrita são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, e assim, dão aos alunos a possibilidade de trabalhar esta prática com textos no LD. Assim, as vozes demarcadas a partir desse movimento são entendidas como as vozes do PNLD sobressaindo às das autoras.

Em meio a essa confluência de vozes, passaremos agora para as considerações finais, que trazem à tona, as principais constatações feitas a partir desse movimento de DC por nós analisado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já havíamos mencionado nos capítulos anteriores, bem como no texto introdutório deste trabalho, as exigências normativas do PNLD existem e, portanto, eram, desde o início, uma certeza na elaboração do LD aqui analisado. Dessa forma, cabe ressaltar que o objetivo proposto não foi, em momento algum, verificar a coerência, a ausência ou a relevância desses critérios avaliativos dentro deste material.

Apenas com o objetivo de compreender como as autoras estariam produzindo um LD que estivesse adequado às normas do PNLD, e, partindo do pressuposto de que estariam estabelecendo movimentos de DC, durante a elaboração do livro, nos propusemos a realizar uma análise intercultural, a partir das concepções bakhtinianas de linguagem.

A teoria de linguagem bakhtiniana foi privilegiada em nosso trabalho, desde a estruturação do embasamento teórico até a análise propriamente dita. Propusemos, a partir dessa teoria, estreitar as reações entre cultura e linguagem, uma vez que essas não podem se dissociadas e são fundamentais para compreendermos um processo de ensino-aprendizagem de LE. Utilizamos, também, os mesmos princípios desse universo epistemológico para entendermos o LD como um gênero discursivo, em que as autoras buscam estabelecer uma conversa com professores e alunos, por meio de seus textos e de suas atividades.

Ao tratarmos a questão da autoria, pensamos nas relações entre autoras e LD, e concluímos que há, durante o processo de elaboração do livro, uma busca pelo conhecimento de seus interlocutores. Entendemos que essa aproximação é recorrente do movimento cultural, que acontece a partir de um processo de deslocamento. Assim, o DC que procuramos identificar no LD, percorre os mesmos princípios utilizados por Bakhtin quando afirma que “cada gênero do discurso em

cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero.” (BAKHTIN, 2003, p.301)

Essa análise teve como princípio as três categorias⁵⁷ que expressam as fases de aproximação entre duas culturas, baseada nos trabalhos de Janzen (2005) e sustentadas pelas teorias (linguístico-literárias) do Circulo de Bakhtin.

Para efetivar nossos propósitos, buscamos, então, identificar por meio de alguns fragmentos retirados do LD, elementos que indicassem os movimentos do DC percorridos pelas autoras. Assim, submetemos nossa análise à identificação das três categorias, sob cinco diferentes perspectivas: as orientações do autor, o eixo textual, as atividades de produção escrita, a constituição dos volumes e planejamento do LD e a prática de compreensão escrita⁵⁸.

Durante a análise, procuramos entender os movimentos de aproximação das autoras com a cultura escolar como um momento importante na elaboração do LD. Percebemos que a transposição para a outra cultura pode revelar ao autor elementos que só poderiam ser compreendidos a partir do seu deslocamento.

Assim, consideramos o deslocamento do autor como um processo de grande importância durante a escrita do LD, uma vez que uma aproximação dos eventos que ocorrem em sala de aula pode conduzir a determinadas escolhas que automaticamente refletirão no LD.

Durante todo o processo de análise, tivemos o cuidado de verificar sempre, se os fragmentos analisados correspondiam aos critérios avaliativos do PNLD, para que pudéssemos realizar uma comparação posterior.

Quanto à análise específica das categorias, constatamos que o movimento de DC foi contemplado em todas as cinco, e, portanto, correspondeu, satisfatoriamente, à colocação de nossos pressupostos.

Nas cinco categorias analisadas, constatamos o DC da seguinte maneira:

⁵⁷ A exposição dessas categorias encontra-se no capítulo 2, itens 2.4, 2.5 e 2.6.

⁵⁸ Já explicamos em nossa análise, os motivos pelos quais optamos por estas cinco categorias. No entanto, cabe agora destacarmos que todas as cinco correspondiam aos três movimentos de DC, pelo qual as autoras passaram.

As autoras passam pela primeira fase, realizando, nas cinco categorias analisadas, a duplicação do outro, por meio de estereótipos e de uma visão etnocêntrica da cultura. Percebem o outro em conjunto e agem de acordo com os seus valores e suas concepções, provenientes de seus universos culturais.

Na segunda fase, observa-se a construção de um discurso híbrido, que incorpora os eixos de valores que sustentam o discurso das autoras sob duas perspectivas: de um lado, a visão das autoras e, de outro, os critérios avaliativos do PNLD.

O terceiro e último movimento se concretiza a partir da realização do acabamento do outro. Os dois eixos de valores que fundiam apenas um enunciado, agora partem para a compreensão do outro e incorporam apenas um discurso.

A partir daí, conseguimos mediar uma progressão ao caminho que nos levou a constatar a elaboração de um LD, permeado por um discurso híbrido, e, só assim, conseguimos formular uma resposta à pergunta norteadora, que colocamos em questão no início deste trabalho.

Em resposta a essa pergunta, podemos dizer que constatamos, a partir desta pesquisa, que o discurso das autoras propagado pelo LD não é apenas uma consequência do DC, isto é, trata-se de um confronto entre eixos de valores distintos, provenientes de duas perspectivas sobre um mesmo objetivo. Percebemos um discurso híbrido, que comporta a visão das autoras como escritoras do LD, mas, que também reflete a voz do PNLD, quando determina algumas exigências.

Essas duas diretrizes revelam um LD que compartilha de algumas escolhas, de algumas determinações e de formas similares de pensar o processo de ensino-aprendizagem, mas que também se adapta a outras opiniões, cedendo, em alguns casos, à palavra ao outro.

Dessa forma, podemos dizer que as constatações feitas, por meio desta análise, evidenciam a construção de um livro baseado num DC, em que circulam diferentes sistemas axiológicos de valores.

Quando realizamos a síntese de nossa análise, percebemos que as vozes compartilham um espaço dentro do LD.

A autoria é, nesse caso, uma relação que envolve não apenas atos subjetivos das autoras do LD, mas escolhas, iniciativas e decisões que vão além de uma única voz. Ela não se encontra apenas sob pensamentos isolados da autonomia daquele que escreve, ela é na realidade uma troca de relações múltiplas em constante adaptação e/ou consentimentos.

É importante destacar que, num primeiro momento, anterior a este trabalho, acreditávamos que o discurso das autoras no LD seria uma reprodução fiel das exigências do PNLD, isto é, supúnhamos que as autoras construiriam um LD em plena e total sincronia com as normas do programa – posto que o índice de obras inscritas e reprovadas pelo MEC era relativamente grande. – No entanto, para a nossa surpresa, essa suposição não foi confirmada, pelo contrário, a partir da análise de DC (nessas cinco categorias) pudemos concluir que o discurso produzido no LD revela concepções distintas sobre um mesmo elemento, mas, que, em contrapartida, adapta-se às condições impostas pelo PNLD.

Levando em consideração a análise das categorias, percebemos que o LD não reproduz apenas o eco do PNLD. Isto é, há uma posição das autoras, que por vezes está em desacordo com as exigências do programa. Mas o fato é que o LD enquadra-se, em todos os aspectos avaliados, e, apenas por esse motivo, é que nossa constatação revela que o LD, em si, é construído a partir de discursos híbridos.

As autoras dividem os eixos. Por vezes falam mais alto, por outras falam por outros. As vozes circulam e compartilham um mesmo espaço, mas estão lá e podem ser ouvidas.

O outro está sempre presente. O discurso propagado em um único enunciado, na realidade está permeado por outras vozes. O LD é, então, um gênero discursivo onde não falam apenas as autoras, podemos, sim, ouvir as outras vozes.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **Silêncio e voz – duas ocorrências de alteridade no texto de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. In: International Bakhtin Conference. Curitiba: UFPR, 2003.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo, UNESP, 1998.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010.

BINZER, Ina Von. **Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004.

BRAIT Beth. **Estilo, dialogismo e autoria: identidade e alteridade**. In: International Bakhtin Conference. Curitiba: UFPR, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011**. Brasília: MEC, 2010.

BUNZEN, C. & ROJO, R. **Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo**. In: Maria da Graça Costa Val e Beth Marcuschi (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005

CHIN, Elizabeth Young e ZAOROB, Maria Lúcia F.A. **keep in mind**. São Paulo: Scipione, 2009.

CORACINI, M. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

EAGLETON, T. **A idéia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C. A. **Autor e autoria**. in: BRAIT, Beth. (org.) Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento da Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FOURQUIN, J. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREITAG, Bárbara. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1997.

GRIGOLETTO, Marisa. **Leitura e funcionamento discursivo do livro didático**. In: Interpretação, autoria e legitimação do livro didático / Coracini, M. J. R. F. (org) Capinas – SP: Pontes, 1999.

JANZEN, H. **Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de língua estrangeira**: o conceito lingüístico de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado) – USP.

_____. **O Ateneu e Jakob von Gunten**: um diálogo intercultural possível. São Paulo: 2005. Tese de Doutorado

JOHNSEN, E. B. **Textbooks in the Kaleidoscope**. *A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Translated by Linda Sivesind. Tønsberg: Vestfold College, 2001 Copyright digital edition: The Author Paper edition published by Scandinavian University Press (Universitetsforlaget), Oslo 1993.

MAFRA, L. A. A sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P.; VILELA, R.A.T. (orgs.). **Itinerários de Pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109-136.

MARQUES, Amadeu O. C. C. e SANTOS, Denise M. **Links – english for teens**. São Paulo: Ática, 2009

MORSON, G. S. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. São Paulo: Edusp, 2008.

OLIVEIRA, Paulo Salles de (org). Caminhos de construção da pesquisa. In: **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec/ UNESP, 1998.

OLIVEIRA, M. S. **Escrita e autoria entre dois pontos: subjetividade e alteridade**. In: International Bakhtin Conference. Curitiba: UFPR, 2003.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, D. M. **Gestos de censura**. In: Interpretação, autoria e legitimação do livro didático / Coracini, M. J. R. F. (org) Capinas – SP: Pontes, 1999.

VOLOCHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Trad. Cristovão Tezza e Carlos Alberto Faraco (Título original: Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics, publicado em V.N. Voloshinov, *freudism*, New York: Academic Press, 1976).

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

ANEXO I

FICHA DE AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS – PNLD 2011

I. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental

1. A coleção respeita a legislação, as diretrizes e as normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental?

II. Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano

2. A veiculação de estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos é evitada?

3. A doutrinação religiosa ou política é evitada, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público?

4. O uso do material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais é evitado?

III. Coerência e adequação entre a abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção e a proposta didático-pedagógica e objetivos explicitados

5. São explicitados, no manual do professor, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a proposta didático-pedagógica da obra?

6. A obra apresenta coerência entre sua fundamentação teórico-metodológica e o conjunto de textos, atividades, exercícios, etc., que configuram o livro do aluno e, no caso de uma coleção recorrer a mais de um modelo teórico-metodológico, a articulação entre eles é claramente indicada?

7. A obra organiza-se – tanto do ponto de vista dos volumes que a compõem, quanto das unidades estruturadoras de cada um de seus volumes — de forma a garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem, especialmente em relação a tópicos linguísticos, temas e atividades?

8. A obra favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico, no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem propostos?

9. A obra contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino-aprendizagem propostos e suas funções socioculturais?

IV. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos

10. A obra apresenta, de modo correto, preciso e atualizado, conceitos, informações e procedimentos propostos como objetos de ensino-aprendizagem?

11. A obra utiliza, de modo correto, preciso e atualizado, esses mesmos conceitos e informações, em exercícios, atividades, ilustrações ou imagens?

V. observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada

12. O manual explicita os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela coleção e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos?

13. O manual descreve a organização geral da coleção tanto no conjunto dos volumes, quanto na estruturação interna de cada um deles?

14. O manual relaciona a proposta didático-pedagógica da coleção aos principais documentos públicos nacionais que orientam o Ensino Fundamental no que diz respeito ao ensino das línguas estrangeiras?

15. O manual discute o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e recursos de ensino a serem empregados, evitando detalhamentos que possam impedir a criatividade e a autonomia do professor?

16. O manual indica as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do ensino de línguas estrangeiras?

17. O manual discute diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem?

18. O manual propicia a reflexão sobre a prática docente, estimulando o professor a continuar investindo em sua própria aprendizagem e a interagir com os demais profissionais da escola?

19. O manual propõe atividades extras e variadas, e materiais autênticos, de diferentes suportes midiáticos, que contemplem o desenvolvimento das quatro habilidades e das demais questões importantes vinculadas ao ensino de língua estrangeira (léxico, cultura, produção literária, etc.), além das indicadas no livro do aluno?

20. O manual apresenta insumo linguístico e informações culturais que propiciem a expansão do conhecimento do professor acerca das culturas vinculadas à língua estrangeira e do desenvolvimento de sua própria competência linguística, comunicativa e cultural? (Obs.: critério específico de LE)

21. O manual oferece sugestões de respostas para as atividades propostas no livro do aluno, sem, no entanto, restringi-las a possibilidades únicas e orienta o professor no sentido de considerar diferentes soluções, sobretudo tendo em conta a diversidade linguística e cultural? (Obs.: critério específico de LE)

VI. adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

22. Existe uma organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica?

23. Existe legibilidade gráfica adequada para o nível de escolaridade visado, do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, dimensão e disposição dos textos na página e impressão do texto principal em preto?

24. São utilizados recursos gráficos que hierarquizam títulos e subtítulos e identificam o tipo de atividade proposta?

25. A obra é isenta de erros de revisão e/ou impressão? (Obs.: considerar também as transcrições dos textos dos CDs de áudio.)

26. A obra apresenta glossários, referências bibliográficas de qualidade, que orientem o professor em relação a leituras complementares, tanto sobre os temas que deve abordar em suas aulas, quanto sobre questões relativas ao processo de aprendizagem e às metodologias de ensino?

27. O sumário permite identificar o(s) princípio(s) organizador(es) e reflete claramente a organização de conteúdos e atividades?

28. A impressão foi feita de modo a não prejudicar a legibilidade no verso da página?

29. As imagens são adequadas às finalidades para as quais foram utilizadas?

30. As imagens são informativas e coerentes com as atividades?

31. A diversidade étnica da população brasileira e a pluralidade social e cultural do Brasil e dos diferentes países em que as línguas estrangeiras são utilizadas são reproduzidas adequadamente?

32. As imagens estão acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação dos locais de custódia (locais onde estão os acervos cujas imagens estão sendo utilizadas na publicação)?

33. Os gráficos e tabelas trazem títulos, fontes e datas?

VII. Estrutura e organização

34. O(s) princípio(s) organizador(es) é(são) facilmente identificável(is) na estrutura da obra?

35. A escolha do(s) princípio(s) organizador(es) é coerente com a proposta pedagógica?

36. Os tópicos linguísticos, temas e atividades são coerentes com a proposta pedagógica?

37. Os tópicos linguísticos, temas e atividades são adequados às rotinas de sala de aula (tempo escolar; espaço escolar; tipos de recursos didáticos)?

38. Os conhecimentos linguísticos e as habilidades de compreensão e produção oral e escrita são trabalhadas de forma integrada?

39. A proposta pedagógica inclui a reflexão sobre a língua e suas variedades?39.

40. As instruções para o trabalho com os textos são claras e precisas?

41. Há uma proposta de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, de auto-aprendizagem e de auto-avaliação?

42. A proposta prevê a diversidade de contextos de ensino e aprendizagem (urbanos e rurais) nos quais a obra será usada, prevendo a diversidade do público-alvo ao qual ela se destina?

43. Há utilização de diferentes tipos de imagens?

VIII. Coletânea de textos orais e escritos

44. São apresentados textos representativos de diferentes esferas de atividade social?

45. São apresentados textos de tipos e gêneros diferentes?

46. São apresentados textos não verbais e textos que integram as modalidades verbal e não-verbal?

47. Os textos apresentam diversidade de suportes originais (revistas, almanaques, jornais, sítios da internet, periódicos científicos etc.)?
48. Os textos contemplam a produção cultural específica para jovens e adolescentes?
49. Os textos são representativos da heterogeneidade cultural e linguística, variedades (regional, urbana, rural, etc.) e registros (formal e informal)?
50. Os temas dos textos contribuem para a ampliação dos horizontes culturais do aluno?
51. Os textos são, em sua maioria, autênticos (isto é, circulam socialmente na cultura oral e escrita) e, se autorais, trazem a indicação da fonte de origem?
52. Os fragmentos e adaptações mantêm unidade de sentido, trazendo indicação dos cortes realizados?

IX. Compreensão escrita

53. As convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros e tipos textuais são trabalhados nas atividades de leitura?
54. O caráter polifônico dos textos e, portanto, a multiplicidade de vozes nele presente, é ressaltado através das atividades de leitura?
55. O trabalho com a compreensão escrita envolve atividades de pré-leitura e pós-leitura?
56. O trabalho com a compreensão escrita promove o desenvolvimento de estratégias, tais como localização de informação, produção de inferência, compreensão geral e detalhada do texto, dentre outras?
57. O trabalho com a compreensão escrita explora a intertextualidade e estimula alunos e professores a buscarem textos e informações fora do livro didático?
58. O trabalho com a compreensão escrita prevê a pluralidade de interpretações?
59. O trabalho com a compreensão escrita contribui para a formação de um leitor reflexivo e crítico?
60. O trabalho com o texto literário estimula a leitura interpretativa e considera a experiência estética e a dimensão de prazer envolvidas na leitura literária, não ficando restrito a um aspecto linguístico-gramatical específico?
61. As atividades com o texto literário estimulam o leitor a conhecer a obra da qual o texto faz parte e seu contexto histórico?

X. Produção escrita

62. A produção escrita é trabalhada como processo interativo e em constante reformulação?
63. O trabalho com a produção escrita envolve diferentes gêneros e tipos textuais?
64. O trabalho com a produção escrita envolve as características sócio-discursivas dos gêneros abordados, explicitando as condições de produção da escrita: quem, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve?
65. O trabalho com a produção escrita envolve as regras e convenções que regem o funcionamento linguístico no âmbito dos recursos ortográficos, morfológicos, semânticos, sintáticos, estilísticos, retóricos e discursivos?
66. Existem oportunidades para o aluno utilizar adequadamente, nos textos escritos, os mecanismos de coerência e coesão inteligíveis e adequados ao contexto?
67. Existe oportunidade para o aluno contemplar e refletir sobre as diferentes etapas do processo de produção?

XI. Compreensão oral

68. Os textos orais são autênticos e de diferentes gêneros e tipos textuais, com propósitos variados? (Obs.: Considerar conteúdo do CD de áudio.)
69. Os textos orais apresentam amostra de diversas variedades linguísticas (sociais e regionais)? (Obs.: Considerar conteúdo do CD de áudio.)
70. O trabalho com a compreensão oral envolve compreensão intensiva (entendimento de sons, palavras e sentenças), extensiva (compreensão global) e seletiva (identificação de informação específica)?
71. O trabalho com a compreensão oral promove a interpretação do texto em relação a seus objetivos, condições de produção e as prováveis reações dos interlocutores?
72. CD de áudio apresenta boa qualidade de som e existem, no livro do aluno e no manual do professor, indicações precisas que facilitem a localização das faixas?

XII. Produção oral

73. Existem oportunidades para o aluno usar diferentes estratégias de comunicação (verbais e não verbais)?

74. Existem possibilidades para o aluno se comunicar em situações diversas (conversação, entrevistas, debates, apresentação de trabalhos, dramatizações, leitura, inclusive de textos poéticos e outros gêneros orais)?

75. As atividades de produção oral permitem o uso de diversas funções comunicativas?

76. Existem oportunidades para o aluno discutir e escolher os registros, as variedades de linguagem e os itens lexicais adequados a cada situação comunicativa?

XIII. Conhecimentos linguístico-dicursivos: gramática e vocabulário

77. Existem correção e precisão dos conteúdos gramaticais trabalhados e adequação desses aos conteúdos temáticos?

78. Existem oportunidades para o aluno utilizar, em práticas orais e escritas, com propriedade e adequação, as estruturas linguísticas aprendidas, ou seja, há integração entre as formas linguísticas enfocadas e as atividades que visam ao desenvolvimento das quatro habilidades?

79. Existem oportunidades para que o aluno aprenda a utilizar a língua adequadamente em relação às novas formas de comunicação, incluindo hipertextos, imagens e sons?

80. O insumo linguístico está contextualizado e inserido em práticas discursivas variadas e autênticas, observando-se sempre a adequação linguística e a adequação discursiva?

81. Existem atividades com vocabulário que considerem o nível fonético- fonológico, morfológico (a composição), sintático, semântico e pragmático-discursivo das palavras?

82. As atividades com vocabulário estimulam a compreensão e a utilização de expressões, locuções e idiomatismos?

83. Existem atividades que desenvolvam no aluno estratégias de organização e expansão de seu conhecimento lexical?

84. O aluno é estimulado a selecionar e utilizar vocabulário em contextos apropriados de uso?

85. Existe correção e precisão do vocabulário trabalhado e adequação desse vocabulário aos conteúdos temáticos?

XIV. Diversidade, cidadania e consciência crítica

86. A diversidade global e local é reconhecida e tratada com respeito?

87. Existem oportunidades para o aluno perceber e valorizar a sua realidade em relação a outras realidades (sociais, culturais, linguísticas etc.)?

88. Existem oportunidades para o aluno perceber que as diferenças sociais, raciais, de gênero, dentre outras, são socialmente construídas e podem causar desigualdades?

89. Existem oportunidades para o aluno compreender a heterogeneidade dos usuários da língua estrangeira estudada, em relação à nacionalidade, ao gênero, à classe social, ao pertencimento étnico-racial etc?

90. São propostas atividades que tenham relevância para a realidade social, política e cultural brasileira?

91. A imagem da mulher, do afro-descendente e das etnias indígenas é promovida positivamente, considerando sua participação em diferentes profissões, trabalhos e espaços de poder?

92. A educação e a cultura de direitos humanos são promovidas, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, e combatendo a homofobia, a discriminação racial e a violência contra a mulher?